Dedicado a mis alumnos, futuros maestros,
y a los maestros que saben seguir aprendiendo.

¡Gracias!

A mis colegas del Eccleston, interlocutores constantes en aulas, pasillos y pantallas. Ruth Harf y a Elisa Spakowsky. A Carlos Skliar, Iván Castiblanco Ramírez y Laura Duschatzky, por compartir y alimentar este espacio intermedio entre la Didáctica y la Pedagogía. A Laura Inda, Adriana Hernández y Jennifer Guevara por sus lecturas. A Paula Arella, por los juegos de la infancia que vuelven aquí. A Horacio Ferreyra, por confiarme proyectos que empujaron las ganas de hacer este libro. A UNADENI, por engrandecer la Educación Inicial y abrir el diálogo. A Daniel Kaplan, por su renovada confianza. A Ángela Menchón y a los interlocutores de www.nopuedonegarlemivoz.com.ar, espacio fértil para el pensamiento.

A Clara, mi compañera de vida,
siempre la primera en escuchar y apoyar mis proyectos.

Didáctica del nivel inicial, en clave pedagógica

Daniel Brailovsky

Prólogo (por Elisa Spakowsky)



(…)

Introducción

Miradas

Hace algunos veranos quise conocer un poco mejor el cine latinoamericano contemporáneo y conseguí unas cuantas películas de origen uruguayo, colombiano, mexicano y brasileño. Una de ellas, cuyo nombre ya no recuerdo, me causó una fuerte impresión, a causa de un recurso muy original que empleaba el director: en algunos diálogos sólo se podía oír la voz de uno de los que hablaba. El interlocutor aparecía silenciado: sus labios se movían, pero el sonido era ininteligible. Esto producía una extraña e intrigante sensación de desorientación, de ansiedad, que otorgaba a la película un ritmo y un suspenso adicionales, que se sumaban a un guión complejo y a una fotografía sublime. Acallar al interlocutor en un diálogo, pensé mientras veía la película, es un modo sutil de destacar una idea inquietante: la conversación siempre se habita desde un punto de vista, donde probablemente habrá retazos de soledad, malos entendidos *per se* y una dosis de narcisismo. Todo acuerdo, podríamos pensar a partir de allí, es una forma de malentendido. Y tal vez, viceversa.

Terminada la película, quise leer alguna crítica para ver cómo otros habían interpretado este original recurso, y me dirigí al buscador de Internet para obtener alguna reseña. Pero no encontré ninguna. Los pocos comentarios que había sobre el film lo referían como una producción de poca monta propia de un género comercial, trillado y para nada interesante. Rápidamente comprendí, entre desahuciado y maravillado, que la omisión de algunas voces en la película no era producto de un director genial, sino de un parlante roto o un archivo incorrectamente descargado de internet.

Esta pequeña anécdota abre una serie de preguntas inquietantes acerca de lo que se dice, lo que se quiere decir, lo que se escucha y entiende. Y también acerca de lo que pasa con la palabra cuando llega a oídos del otro. Estoy seguro de que el director del film en cuestión no habrá imaginado ni en el más surrealista de sus sueños que luego de ver su película (y luego de ver una copia en mal estado) yo terminaría escribiendo estas líneas. ¿Y qué hay de nuestros alumnos? ¿Qué de aquellas ambiciosas listas de objetivos con las que respaldamos nuestras conversaciones con ellos? ¿Qué de la pretenciosa puntería de los diseños curriculares, que enlistan sensaciones, capacidades, experiencias a ser reproducidas en las aulas?

Hablar de la enseñanza es hablar de este necesario conjunto de ambigüedades, de desfasajes. En la enseñanza hay siempre ambiciones truncas y utopías

imprescindibles, que son dos modos diferentes de nombrar la misma cosa. Y hablar de didáctica es, también, hablar del otro, de la alteridad y de la brecha que conecta a la persona con los demás, el espacio donde la enseñanza tiene lugar. Esta es la principal razón por la que la didáctica no puede ser el territorio de un lenguaje puramente técnico, donde se perfeccionen métodos y sistemas, sino que demanda ser, también y sobre todo, un espacio de pensamiento sobre la enseñanza situada, sus sujetos, sus experiencias, sus ambiciones, sus límites y sus potencias. Esto no significa que no deba haber métodos, estructuras de trabajo o reglas prácticas a ser pulidas para concebir una buena enseñanza. Pero hay varios riesgos en la didáctica que se limita a decir cómo deben hacerse las cosas. Aportar una sugerencia para la práctica, por ejemplo, podría (y suele) ser interpretado como una regla que, de allí en más deberá aplicarse en forma universal. Presentar nuevas propuestas (o nuevos nombres para viejas prácticas que demandan ser resignificadas) nos lleva también a sentir que debemos estar al día, actualizarnos, como si necesitáramos comprar ropa nueva porque la vieja se nos ha gastado. En cambio, pensar la didáctica más allá de las prescripciones es un llamado de atención sobre el hecho (negado durante tanto tiempo, a pesar de ser tan evidente) de que los alumnos nunca verán todos la misma película, aunque los maestros usemos siempre las mismas planificaciones. Y que además nunca verán la película que nosotros creímos que verían. Verán genialidad en nuestros errores y odiarán nuestras genialidades. Y de vez en cuando, claro, nuestras miradas se cruzarán y sucederán cosas mágicas.

Vivimos tiempos en los que la reflexión acerca de la enseñanza comienza a sacudirse el polvo de un antiguo y prolongado malentendido: el que surge de no considerar lo que impulsa a las personas a aprender. Es cierto que abundan los textos que teorizan la cuestión de la “motivación”. Pero no es acerca de eso que estoy hablando aquí. La motivación invita a pensar en estos impulsos como una variable más que incide en el aprendizaje, junto con el empleo de nuevas tecnologías, el nivel socio económico, el horario de las clases o la intensidad de la luz, por mencionar sólo algunas de las que suelen considerarse en este ecléctico abordaje de las relaciones de enseñanza. Cuando digo que es preciso considerar que impulsa a las personas a aprender me refiero más bien a la diferencia que existe entre, por ejemplo:

a) aprender algo porque estoy dentro de un aula en el jardín de infantes o la escuela primaria o secundaria, y un maestro me lo enseña. Aquí, aprender forma parte de la definición de una situación que, aunque los niños no construyen ni deciden, los define también como niños. Aprenden porque son niños. Son niños porque van a la escuela y aprenden. Y aunque no aprendan literalmente lo que el maestro les enseña, las experiencias escolares constituyen un aprendizaje en un sentido más amplio que justifica las experiencias más puntuales, y les da sentido. O bien:

b) aprender porque necesito o resolver ciertos problemas que demandan conocimiento; o porque quiero pertenecer a ciertas comunidades que se definen por ese conocimiento; o porque quiero enriquecerme simplemente con esos

conocimientos, traducibles también en habilidades, en cosas que sabré y podré hacer con mi cuerpo, con mi lenguaje y sobre todo, con otras personas. O aprender sufriendo golpes, experimentando frustraciones o desengaños, surgidos de mi falta de conocimiento o habilidad. O también:

c) aprender sin darme cuenta, porque paso tiempo en contacto con ciertos universos complejos, que de a poco van invitándome a sumergirme en una determinada lógica.

Una de las cosas que intentaré considerar en los análisis didácticos de este texto, es ese marco de sentido de la enseñanza, que son las relaciones en las que la misma se significa.

Ambas cuestiones, la de la no prescripción y la de una alteridad que demanda ser considerada, pretenden ser piedras de base de las reflexiones, mitad didácticas y mitad pedagógicas, de este libro.

Una didáctica que echa mano de la reflexión pedagógica

Por todo lo anterior, podría decirse que este es un libro de didáctica y también un libro de pedagogía. O un libro de didáctica que echa mano de la reflexión pedagógica. Y este componente pedagógico sirve para construir opiniones fundadas acerca de los problemas de la educación que están todo el tiempo cruzándose con los asuntos de la didáctica. Es cierto que la Pedagogía no tiene una aplicación práctica “inmediata”. Sin embargo, sirve a los maestros porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, se dicen y se piensan en la escuela. Esa es la razón por la que resulta necesario e interesante reunir los modos de pensar de la didáctica y de la pedagogía.

Este libro contiene comentarios prácticos, ejercicios, ejemplos y modelos de aplicación al aula. Aquí se habla de la enseñanza, de su planificación, de las estructuras didácticas más usuales del nivel inicial (la unidad didáctica, el proyecto, la secuencia) y del juego. No obstante, aunque nombra, ejemplifica y analiza la práctica constantemente, no es sólo ni principalmente un libro práctico. Es más bien un texto de tesitura reflexiva y dialógica. Está oportunamente interrumpido por dos conversaciones de las que he tenido el placer de participar. Una, real y cercana, con Ruth Harf. Otra, literaria y ficcionada, mediando un debate sobre juego entre Johannes Huizinga, Federico Fröebel y Graciela Scheines.

Pero para hablar de este libro antes es necesario recorrer, aunque sea brevemente, el escenario de los libros de didáctica para el nivel inicial de las últimas décadas, para ponernos en contexto.

Libros de didáctica para el nivel inicial

Libros de didáctica para el nivel inicial, ha habido muchos a lo largo de la historia. Varios textos fueron escritos en las décadas del 40 y 60[1] del siglo XX, que instauraron un formato para las didácticas del nivel: contenían algunas consideraciones acerca del mejor modo de organizar los espacios y los tiempos, sugerencias sobre el perfil y las aptitudes de la maestra jardinera, desarrollo de métodos de enseñanza centrados en la actividad y el juego del niño, y algunas infaltables nociones de psicología infantil. En casi todos estos libros aparecen también referencias, casi a modo de homenaje, a los llamados “precursores” del nivel inicial: Federico Fröebel, María Montessori, Ovidio Decroly, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, y se comentan algunos de sus principios. Parte de la misión de estos textos era, sin más, explicar qué era un jardín de infantes y formular el valor educativo de ese espacio. Los jardines de infantes eran una realidad relativamente nueva, y su expansión un desafío, tanto en lo político como en lo cultural. Se profundizaba entonces en una infinidad de detalles de la vida cotidiana en las instituciones, las relaciones con las familias, la elaboración de materiales didácticos, las diferencias que debían atenderse en relación a la edad de los niños, etc. La falta de un desarrollo de diseños curriculares para el nivel probablemente contribuyó a que los textos asumieran en esas épocas parte de los compromisos que más adelante, asumirían los diseños: formular una declaración de principios, establecer coordenadas para la enseñanza, y hasta enumerar contenidos de enseñanza organizados en áreas.

Desde el regreso a la democracia y en las últimas décadas del siglo XX, varias didácticas llegaron para dialogar con aquella primera ola bibliográfica moderna y renovar sus contenidos. Nuevos autores y autoras (y nuevas visiones de autores ya consagrados del nivel inicial) trajeron aportes en términos de la organización de la enseñanza, de uso de tiempos y espacios, se incorporaron nuevas corrientes psicológicas, se jerarquizó la dimensión política e institucional y creció el capital teórico de las didácticas disciplinares en el nivel (con los recaudos que siempre se tuvo al hablar de disciplinas en el marco de un curriculum integral y centrado en el alumno) y de las teorías sobre juego y enseñanza. La misión de un libro de didáctica para el nivel inicial dejó de ser la difusión y la definición del espacio educativo, y pasó a ser la instalación y profundización de ejes teóricos y metodológicos más sólidos, y la búsqueda de un nuevo eje político que renovara y enriqueciera los debates dentro del campo de la educación infantil.
Baste un ejemplo para dar cuenta de la bisagra entre estas dos épocas. En 1958 Madeleine Faure defendía la planificación didáctica argumentando que “la vida en el Jardín de Infantes no se improvisa, aunque así lo haría creer la espontaneidad de sus huéspedes. Es rica, cómoda o fructuosa en la medida en que la jardinera sabe crearla y mantenerla como tal”. Y afirma luego que la maestra jardinera “instintivamente ama a los niños con amor sincero y fuerte, que la induce a olvidar, desde su llegada al jardín, todo lo que no sea ellos; preocupaciones personales,

[1] Por ejemplo: Sourge y Leandri, 1958; Bosch, 1969; Fritzsche y Duprat, 1968; Guillén de Rezzano, 1940; Vogt, 1972; Wills y Stegeman, 1951; Bosch, 1992; López y Homar, 1948; Storni, 1960; Alemandri, 1941; Guillén de Rezzano, 1940, entre muchos otros.

fatiga", etc.[2] El argumento reposa en la idea de que la planificación es un recurso naturalmente opuesto a la improvisación, que otorga una racionalidad (universal, única, ligada al sentido común, invisible para los niños) a la tarea, y que proporciona un recurso de cierto encauzamiento sistemático del "amor natural" que habilita a la maestra en su rol. Cuarenta años más tarde, Elisa Spakowsky inicia un libro sobre la organización de los contenidos en el nivel inicial afirmando que "existen diversas maneras de estructurar el quehacer en el aula, que se han desarrollado a lo largo de la historia del nivel inicial, basándose en alguna tendencia pedagógica y didáctica. Por lo general cuando éstas llegan a los maestros lo hacen desprovistas de la fundamentación a la cual responden; motivo por el cual suelen aparecer como 'modas didácticas' y no como un enfoque didáctico estructurado alrededor de concepciones explícitas sobre la función de la escuela, para qué, cómo y qué enseñar".[3] Aparece aquí una visión histórica, política y social de la enseñanza, y los maestros son vistos como una comunidad profesional que debe cuestionar e interrogar su tarea, que ya no es vista como una forma de "amor natural".

Similares recorridos tuvieron los documentos curriculares oficiales del nivel. Los diseños curriculares para la educación inicial suelen presentar dos grandes secciones. Por un lado, una sección de fundamentos o encuadre general en la que se ofrecen orientaciones relativas a un amplio abanico de cuestiones, que van desde la organización del espacio y el tiempo en la jornada escolar hasta la planificación de las reuniones de padres o las experiencias directas. Por otra parte, los diseños tienen una sección central donde propiamente se despliegan los contenidos de enseñanza formulados para el nivel, divididos por edad. En el encuadre o marco general (amplio compendio que, tratándose de un documento oficial, funciona de algún modo como una declaración de principios) se hace referencia destacada a las estructuras didácticas más empleadas en el nivel inicial: la Unidad Didáctica, el Proyecto Áulico, la Secuencia Didáctica, el Juego-trabajo. Pero también se presentan grandes ideas que guían las prácticas, los discursos y los debates. No es lo mismo hablar de "Educación Preescolar" que del "Nivel Inicial", por ejemplo. Los diseños curriculares instalan, impulsan o consolidan nuevos vocabularios, ideas y propuestas. Otros ejes que suelen desarrollarse en los encuadres generales de los diseños curriculares guardan relación con pilares destacados de la pedagogía del nivel: el juego, la socialización, la autonomía. En la sección de contenidos del currículum de distintas jurisdicciones pueden hallarse diversos criterios organizativos, que podrían resumirse en dos tendencias. Una tendencia a la organización disciplinar por áreas (Matemática, Lengua, etc.) y otra que procura crear categorías amplias que eludan la clasificación disciplinar, del orden de las "experiencias de indagación del ambiente socionatural", donde se integran los rasgos sociales y naturales del ambiente en procesos y fenómenos que

---

[2] Faure, M.: El Jardín de Infantes, Buenos Aires: Kapelusz, 1958 (p. 115)

[3] Spakowsky, Elisa; Label, Clarisa; Figueras, Carmen. La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL, 1998.

ameritan un abordaje holístico, adecuado a la mirada infantil. Por lo general, los diseños curriculares integran, en distintas proporciones, ambas tendencias, que también aparecen en los documentos curriculares de la formación docente para el nivel inicial. El espíritu pedagógico de estos diseños curriculares puede entenderse desde un mandato fundacional del nivel iniciar de reeditar creativamente y mejorar los dispositivos escolares, incorporando activamente la perspectiva infantil. Allí donde la escuela primaria constituyó una respuesta histórica eficaz a la necesidad existente a fines del siglo XIX de emancipar y normalizar, dar identidad y cohesión a un naciente proyecto de Nación, el jardín de infantes nace en cambio con finalidades y herencias diferentes, más asociadas a un proceso de puesta en cuestión de algunas de las premisas que sostienen clásicamente a la enseñanza tradicional. Hay en los diseños curriculares de la educación inicial, entonces, un permanente trasfondo crítico hacia filosofías educativas anteriores, ante las cuales asume una postura revisionista. Los libros, escritos muchas veces por los mismos especialistas que colaboraron en la elaboración de los diseños de distintas jurisdicciones, siguen una línea similar, pero pueden permitirse ahondar en perspectivas alternativas, en el ensayo, en los ejemplos. Tienen, en fin, un margen mucho mayor de libertad para desplegar debates.

El para qué de este libro

Ahora bien, tras este fugaz recorrido por el contexto histórico e ideológico en el que nacen estas páginas, la pregunta que emerge es ¿qué desafíos asume un libro sobre la enseñanza en el nivel inicial que llega en estos tiempos? Si ya no se trata de explicar qué cosa es el nivel inicial, ni de jerarquizar los saberes psicológicos, ni de presentar o pulir métodos ya consagrados. ¿Qué sentidos persigue hoy la reflexión didáctica?

La primera y principal hipótesis al respecto: un libro de didáctica demanda hoy eludir el mandato de constituirse en una lista ordenada de “comohacerlos”, y asumir más bien el propósito de entablar una conversación en el camino. Otra, igual de importante: la didáctica del nivel inicial necesita seguir acercándose al terreno de la reflexión abierta, de la enseñanza creativa e imaginativa, y desprenderse de sus mitos, tabúes, mandatos y prohibiciones. Necesita correrse del lugar místico que se le otorga a veces, cuando las propuestas teóricas y prácticas son interpretadas como verdades inamovibles, que el maestro debe absorber para estar “actualizado”, como si adquirir los últimos avances de la didáctica nos ayudara a estar al día, a armarnos, a eludir los territorios prohibidos. Nuestra didáctica necesita ser cada vez más un espacio con permisos, con muchas voces, donde los autores sean cada vez menos parecidos a semidioses iluminados, y cada vez más interlocutores calificados que invitan a hacer, pero también a pensar, a crear, a inventar y a experimentar. Nuestra didáctica necesita ser, como dice Luis Pescetti, “una ciudad con muchos barrios diferentes”[4]. La agenda de cuestiones relevantes para una didáctica del Nivel Inicial en nuestros días no es ya la aspiración a definir una suerte de manual integral del buen maestro, abarcativo de todas las

[4] “Infancia, empatía, añoranza del terruño: Una conversación con Luis Pescetti”, disponible (audio y texto de la entrevista) en www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

dimensiones de su tarea. Los ejes relevantes son, en cambio, los que dictan las preocupaciones contemporáneas de la didáctica y la pedagogía, y los desafíos que en estos tiempos encaran los maestros y las instituciones de nuestra educación infantil.

Y en lo que se refiere a las preocupaciones actuales de la didáctica como disciplina enfocada en la enseñanza, podríamos señalar tres cuestiones clave que, entre otras importantes, se destacan: 1. El tránsito de lo prescriptivo a lo analítico-explicativo. 2. La sensibilidad cultural, social y política de la enseñanza, y su necesidad de acercarse a las preguntas más generales de la pedagogía, y 3. El desafío de conjugar las contradicciones que surgen del hecho de que la enseñanza es, al mismo tiempo, una relación singular y un gran sistema de proporciones industriales. Así formuladas, pueden parecer cuestiones algo técnicas, pero creo que no lo son. Se trata de asuntos que viven en la voz y en la piel de los maestros de carne y hueso, a quienes están dirigidas estas páginas. Digamos algo acerca de cada una de estas cuestiones.

El tránsito de lo prescriptivo a lo analítico-explicativo surge de la distinción entre una didáctica aplicada (disciplina del método y la acción, preocupada por “estar al día” y “saber cómo hacerlo”, con los términos, los procedimientos, el léxico, los rituales de la planificación, etc.) en contraste con una didáctica reflexiva, escenario del pensamiento del docente, que provee herramientas para tomar decisiones consistentes. No se trata meramente de la distinción (a veces banalizada, pero crucial en este terreno) entre la teoría y la práctica, sino del modo en que decidamos responder a la pregunta: ¿para qué sirve la didáctica? En el primer capítulo de este libro se procura responder extensamente a esa pregunta, y se ofrece una respuesta que toma ambas caras de la moneda: diremos que la didáctica nos brinda herramientas para pensar los problemas de todos los días y para enseñar mejor, considerando un enorme abanico de alternativas que siempre existen, y comprendiendo las ventajas y desventajas que presenta cada una de esas alternativas. Y diremos también que su función primordial es, hoy, invitarnos a pensar la enseñanza más allá del sentido común, estableciendo relaciones entre lo que pasa en el aula, lo que pasa en la escuela y el sistema educativo, y lo que pasa en el mundo social. La misión central de la didáctica fue alguna vez responder a la pregunta ¿cómo enseñar bien? Y también ¿cómo enseñar bien a muchos alumnos, en muchas escuelas? Hoy, sin embargo, esas preguntas han comenzado a girar sobre sí mismas, y existe un acervo tan rico y tan completo de ideas relacionadas con esos interrogantes esenciales (e indeclinables) que parece necesario ampliar la pregunta hacia los contextos no sólo de masificación, sino también de sensación de pérdida de sentido de los dispositivos escolares, de burocratización de la planificación, de mercantilización de las relaciones y de la inserción de las prácticas del conocimiento en un mundo extremadamente intoxicado de información, y cada vez más carente de prácticas genuinas de conocimiento.

La didáctica suele presentarse como una disciplina que creció, mudando sus intereses desde una pura preocupación por el método (es decir por la forma

concreta de realizar la enseñanza) hacia una reflexión más amplia sobre el encuentro entre enseñantes y aprendientes, sus condiciones y variables, las motivaciones y los climas, entre muchas otras cuestiones. Respecto de la didáctica del nivel inicial, sin embargo, podría decirse que esa mudanza aún adeuda algunos pasos. Allí donde los debates de la educación superior se circunscriben al análisis de "políticas universitarias" y los profesores bregan por (y agradecen cuando aparece) un enfoque más centrado en la enseñanza, en el nivel inicial en cambio el enfoque privilegiado de análisis (y muchas veces el único) es el de la didáctica aplicada. Y no es que no sea pertinente la pregunta ¿cómo lo hago?, claro que sí lo es. Pero el excesivo centramiento en aquélla redunda en un exilio de la duda, de la reflexión necesaria sobre el sentido. Parece más o menos imprescindible, como dirá Ruth Harf en el interludio del capítulo 7, volver a centrarnos en los fundamentos de la enseñanza.

La sensibilidad cultural, social y política de la enseñanza y su necesidad de acercarse a las preguntas más generales de la pedagogía, constituye un camino posible para formular los términos de una didáctica contemporánea. En los profesorados y universidades, los estudiantes suelen identificar a la didáctica como una asignatura de aplicación, y a la pedagogía como una de carácter reflexivo, más teórica y con una gran carga de bibliografía. Pareciera que la reflexión, los modelos teóricos, sirvieran para crear una especie de "colchón de conocimientos" que nos definen profesionalmente, pero que no tuvieran la función de convertirnos en actores de una buena enseñanza. Y allí donde este problema se ha encarado casi siempre tratando de "ver la utilidad" de la reflexión amplia, la apuesta de este libro es en un sentido diferente: dotar de un mayor vuelo conceptual a los recorridos prácticos.

Finalmente, la didáctica enfrenta el desafío de conjugar las contradicciones que surgen del hecho de que la enseñanza es, al mismo tiempo, una relación singular y un gran sistema. Algunas visiones de la enseñanza tienen más presente el hecho de que ésta puede funcionar sobre la base de un método o un sistema, y ponen el interés en la sistematización, la eficiencia, y el modo en que ésta se incrusta en un modelo social. Otras piensan en la enseñanza como una relación, más que como un método. Conjugan la escala pequeña del aula con la escala amplia de la formación vital, y se detienen en consideraciones éticas y micropolíticas. Las acciones del docente en el aula están guiadas por ambas esferas, por ambos propósitos. Y aquello que podríamos llamar la "ideología didáctica" de muchos educadores, de hecho, puede explicarse por los tránsitos intermitentes entre una y otra esfera.

Si se acusa a la enseñanza de ser neoliberal, mercantilista, ocupada por los términos de una sociedad capitalista industrial, concebida como una relación bancaria (al decir de Freire), suele tratarse de una crítica dirigida a la "insensibilidad del sistema", desde la "calidez de la relación". Si la enseñanza es en cambio puesta bajo la lupa a partir de una sospecha sobre su consistencia, su falta de resultados, de definiciones curriculares o de fundamentos, se trata más bien de una mirada que se afirma en la necesidad de un sistema y apunta a revisar la

enseñanza como relación espontánea, impermeable a los cambios y reformas, enviciada por los hábitos y las modas, etc. Ambos conjuntos de argumentos forman parte habitual de los debates dentro de la educación inicial.

Algunas de las cosas que pasan en las aulas se explican desde la relación: las palabras, las expectativas, los afectos, las intuiciones, el diálogo, la mirada, la espera, los silencios. Otras, sólo son concebibles desde la inserción de esas relaciones en un sistema: la organización del tiempo y el espacio, los ritos de la planificación, el modo de ejercer el poder político entre colegas, directivos o familias, los recursos, objetos y materiales, las estéticas. En el medio de la relación y el sistema, hay otras cosas: la comunidad, la cultura institucional, los grupos. Y una didáctica consciente de estas tensiones, podríamos decir, tiene mejores posibilidades de resolver saludablemente algunos viejos dilemas. Un ejemplo bastante claro es el lugar otorgado por los docentes y las instituciones a la planificación. Allí donde la planificación está claramente configurada por las demandas del sistema educativo para controlar las prácticas, muchas veces se asume como un requisito intrínseco de la enseñanza, y se tiñen los conceptos tecnicistas con una épica o una filosofía más propia de las relaciones. Ahondaremos en este punto en el apartado titulado “La enseñanza y la planificación”. El otro ejemplo evidente es la evaluación, que con sus jergas técnicas viene imponiendo en los últimos años una agenda de debates que se ha convertido en un fructífero campo de batalla, al que este volumen pretende aportar desde una propuesta sensible a esta distinción entre relaciones y sistemas. La llamada “cultura de la evaluación” que ocupa tanto espacio en las agendas educativas produce, en ese sentido, una falsa sensación de consenso entre los partidarios de las “prácticas reflexivas” y los partidarios del “control total”. Nuevamente, se trata de un desfasaje tácito entre la enseñanza vista desde las relaciones o desde el sistema.

Finalmente, y a los efectos de evitar una engorrosa (y siempre imprecisa) descripción de cada capítulo, que es como suelen finalizar las introducciones, he procurado nombrar cada sección y cada apartado con títulos sugerentes que permitan realizar esa anticipación recorriendo el índice. Queda entonces desear sinceramente que estas páginas sean leídas y disfrutadas con la misma pasión y compromiso con que fueron escritas. Y agradecer a quienes aportaron sus comentarios, lecturas previas, aportes bibliográficos, ejemplos y relatos, colegas de pensamiento y de acción.

Cap. 1 - ¿Por qué la didáctica es importante para un maestro[5]?

Didáctica: problemas y alternativas

La didáctica es la disciplina que se ocupa de estudiar la *enseñanza*. Esto significa, en pocas palabras, que *hacer didáctica* es ponerse a pensar detenidamente qué problemas y qué alternativas se nos presentan a la hora de ayudar a otras personas (los alumnos) a aprender. Y las palabras "problemas" y "alternativas" no están elegidas al azar: con esas palabras podemos sugerir que la enseñanza plantea una serie de preguntas teóricas, filosóficas, conceptuales (a las que podemos llamar problemas), y que también nos invita a tomar decisiones sobre cómo hacer las cosas, es decir que nos plantea alternativas frente a la acción. Examinemos algunos ejemplos de cada una. O sea, ejemplos de problemas de orden reflexivo que plantea la didáctica, y de alternativas prácticas que se nos presentan a la hora de enseñar, y que la didáctica nos ayuda a pensar.

Un conjunto de problemas teóricos de la didáctica, tal vez algunos de los más importantes dentro del pensamiento didáctico de esta época, son los que se abren a partir de las siguientes preguntas, que han guiado la agenda de esta disciplina durante el último medio siglo:

- ¿Siempre que yo enseño mis alumnos aprenden? ¿si yo enseño y ellos no aprenden, esto significa que lo que yo hice no fue enseñar?

[5] La referencia al maestro en masculino refiere, naturalmente, a ambos géneros. Aun sabiendo – y coincidiendo con - que este rasgo del lenguaje castellano expresa un sesgo sexista, y tratándose además de una profesión altamente feminizada en la que para generalizar sería oportuno emplear el femenino, se ha optado aquí por priorizar una lectura ágil, más que una políticamente correcta.

- ¿durante el tiempo dedicado a la enseñanza, mis alumnos aprenden otras cosas diferentes de las que yo quería que aprendan? Y si así fuera ¿qué lugar podría otorgarse a estos aprendizajes “fuera de programa”?
- ¿A mis alumnos, les puedo enseñar lo que yo quiera, y del modo que mejor me parezca? ¿quién debe decidir lo que se enseña en los jardines de infantes? Y una vez que alguien lo ha decidido ¿qué tan obediente se supone que sea el maestro, respecto de esas decisiones?
- ¿Todos los niños de una misma edad deberían aprender más o menos lo mismo cuando van a la misma sala del jardín, o al mismo grado de la escuela? Y si a la pregunta anterior alguien contestara que sí (argumentando, por ejemplo, que deben aprender todos lo mismo porque todos viven en esta sociedad y deben prepararse para vivir juntos y compartir espacios públicos, reglas de la sociedad, lugares de trabajo), entonces, otra pregunta que surge inmediatamente es: ¿qué relación hay entre las *partes de las plantas*, por ejemplo, y la vida en sociedad? ¿Por qué se supone que aprendiendo las *mezclas de colores, los medios de transporte* o *el mapa del barrio* las personas habrían de convertirse en mejores ciudadanos, o estarían más preparadas para convivir con sus semejantes?
- Si parece evidente que es justo enseñar a todos los alumnos los mismos conocimientos, para que vivan en la misma comunidad… ¿cómo conjugar esta idea con la evidencia de que los alumnos, las personas, son diferentes entre sí, vienen de diferentes mundos simbólicos y seguramente aspiran a formas diversas y muy distintas entre sí de realización personal?
- Si en el jardín de infantes se enseña a partir de la experiencia, y respetando los intereses de los niños ¿cómo es posible enumerar en un diseño curricular todo lo que se espera que aprendan, incluso precisando qué corresponde enseñar en cada sección del nivel?

Las preguntas que hemos enumerado son algunos ejemplos relevantes de las preguntas de la didáctica. Una de las tareas que enfrenta esta disciplina es, precisamente, pensar a partir de algunas de esas preguntas, y crear modelos, teorías e investigación en general que ayude a desarrollar respuestas, métodos sensibles a estos problemas y, por supuesto, nuevas preguntas.

Pero habíamos dicho que la didáctica también nos ayuda a pensar algunas alternativas prácticas para ayudar a las personas a aprender. Aquí las preguntas son más bien del orden de *¿cómo deberíamos hacer para…?* Veamos un ejemplo. Digamos que queremos que nuestros alumnos de sala de 5 años aprendan a prestar sus juguetes, u otras pertenencias, a sus compañeros. Queremos, en definitiva, que aprendan a compartir. Veamos algunas opciones que podría plantearse un maestro o maestra que por primera vez enfrentara este propósito:

A. Decirles, sentados en la ronda al comienzo de la jornada, más o menos lo siguiente: “*es muy importante compartir con los compañeros los juguetes y otras pertenencias. De este modo, cuando otros niños tengan cosas que a nosotros nos*

gustan también nos las prestarán, y todos nos sentiremos mejor pudiendo disfrutar juntos de todo".

B. Invitarlos a jugar un juego en el cual, para ganar, es necesario pasar e intercambiar objetos con los compañeros del mismo equipo.

C. Esperar al momento en el que surja un conflicto entre los niños, y tratar de demostrarles en la práctica que si establecen (y cumplen) ciertas reglas sobre prestar y compartir, estos problemas pueden resolverse.

D. Contarles un cuento en el que los personajes tienen dificultades para prestar, pero luego logran hacerlo, y así se sienten mejor.

E. Otras... (hay muchas más).

La primera respuesta consiste en comunicar a los alumnos una “verdad”, una idea, algo que queremos que ellos sepan. A primera vista, parece insuficiente como estrategias de enseñanza, al menos para aprender a compartir las pertenencias con los compañeros. Pero tal vez sea una estrategia adecuada para enseñar otro tipo de conocimientos. La segunda opción (proponer un juego en el que esa habilidad es necesaria para participar) resulta interesante y plantea a la vez otras dudas: ¿cómo sabremos si los niños aprenden? ¿Cuánto “control” podremos tener de la enseñanza y las oportunidades de aprender de los chicos, al dejarlos jugando en forma libre? De igual forma, las siguientes alternativas presentarán posibles virtudes y problemas.

Respondiendo entonces al interrogante que nos planteábamos inicialmente (¿por qué la didáctica es importante para alguien que quiere ser maestro?) tal vez ya puede formularse una respuesta: la didáctica es importante porque nos brinda herramientas para pensar los problemas de todos los días y para enseñar mejor, considerando un enorme abanico de alternativas que siempre existen, y comprendiendo las ventajas y desventajas que presenta cada una de esas alternativas. La didáctica es importante, además, porque nos invita a pensar la enseñanza más allá del sentido común, estableciendo relaciones entre lo que pasa en el aula, en la escuela, en el sistema educativo y en el mundo social.

Las personas que deciden ser maestros o profesores cursan carreras en las cuales nunca faltan varios niveles de psicología evolutiva, psicología del aprendizaje o psicología de la educación. Esto se debe a que existe una muy bien fundada suposición que afirma lo siguiente: *si deseas enseñar, debes saber algo acerca del aprendizaje*. Pero enseñanza y aprendizaje, aunque estén relacionados entre sí, son cosas muy distintas: la enseñanza es explícita, puede ser organizada, sistemática y está en manos de un maestro que en muchos casos utiliza algún método o algunas técnicas para desarrollarla. El aprendizaje, en cambio, es una experiencia personal e interior que, aunque pueda impulsarse con estudio y práctica, por lo general tiene lugar de una manera más o menos inconsciente o poco controlada. Especialmente en el Nivel Inicial, donde los alumnos no “estudian”, en modo alguno. Es fácil

responder a las preguntas: ¿qué enseñé ayer? ¿Cómo lo enseñé? Pero es mucho más difícil tratar de darnos cuenta cómo, bajo qué circunstancias o influencias, o incluso en qué medida aprendimos algo. El aprendizaje es algo oscuro y misterioso acerca de lo que es muy difícil saber algo, incluso cuando se trate de nuestros propios aprendizajes. ¿Qué decir entonces acerca de la pretensión de comprender el aprendizaje de otras personas? O peor aún: de comprender el aprendizaje en general, para aplicar ese conocimiento a la experiencia de personas que ni siquiera conocemos todavía. No sólo es absurdo sino que, además, es un poco violento pretender saber cosas acerca de personas que todavía no conocemos. Esta es una de las razones por las que la didáctica no se limita, como en otros tiempos se creyó, a elaborar métodos de enseñanza justificados en teorías psicológicas del aprendizaje, sino que es una disciplina más amplia y reflexiva que nos ayuda a pensar lo que sucede cuando intentamos enseñar.

Didáctica, enseñanza y curriculum

Feldman define a la didáctica como “una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole”.[6] Retomando lo que ya habíamos dicho sobre la didáctica, podemos reconocer aquí que, entre los tipos de conocimiento que esta definición le atribuye a la didáctica, se hallan los “principios teóricos” y las “reglas prácticas”, que son las dos cuestiones que veníamos señalando. La didáctica, entonces, se ocupa de la enseñanza. Esto no significa que no puedan estudiarse, desde un ángulo didáctico, infinidad de asuntos que también atraviesan las esferas de otras disciplinas. Las fronteras entre didáctica, pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación o política educativa, por mencionar sólo algunas de las “ciencias de la educación”, no están allí principalmente para delimitar rígidamente sus objetos de estudio, ni para demarcar territorios, sino para permitirnos abrir la mirada, y construir un pensamiento más completo y más complejo.

En cuanto a la enseñanza, para definirla es más o menos imprescindible tener en cuenta otra cuestión que, aunque diferente, está íntimamente relacionada: el aprendizaje. Porque enseñar es, en principio, ayudar a otros a aprender algo. Y podríamos decir que la enseñanza es ese esfuerzo que realiza el enseñante por ayudar a aprender algo a alguien que, por alguno de los muchos motivos disponibles (deseo, obligación, necesidad), se presta a asumir ese compromiso.

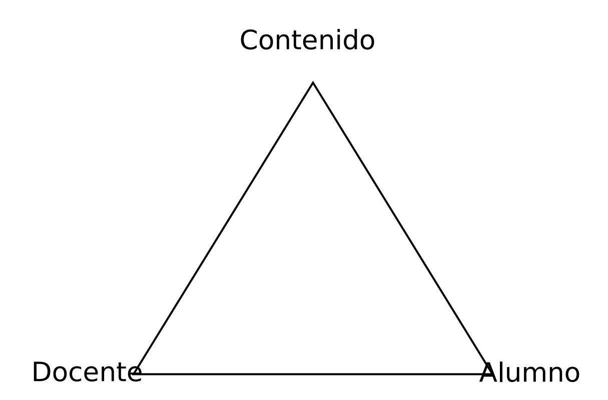
Para Fenstermacher, la enseñanza es “un acto entre dos o más personas, una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra, comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades, de una a otra”.[7] Parece una definición bastante sencilla e intuitiva. Pero sorprenderá descubrir los complejos planteos que pueden hacerse sobre esta definición. Hay, por ejemplo,

---

[6] Daniel Feldman: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique, 1999.

[7] Fenstermacher, Gary D. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, 1989.

una manera bastante difundida de representar estos tres componentes de la definición (el que enseña, el que aprende, lo que es enseñado): el llamado triángulo didáctico. Se lo dibuja del siguiente modo:



Hay, claro, una serie de cuestionamientos y reformulaciones de este esquema.[8] Por ejemplo ¿por qué pone los tres términos en forma equivalente, si dos de ellos son personas y otro es un elemento de diferente naturaleza? ¿Por qué representa al contenido (conocimiento) como una "cosa" independiente, si nunca podría existir sin los sujetos que "conocen"? ¿Dónde quedan las otras variables involucradas en la enseñanza, como las razones por las que se enseña, el contexto, los métodos de enseñanza, las estrategias para averiguar si el alumno efectivamente aprendió?
Fenstermacher y Soltis proponen una fórmula que aspira a representar la situación de enseñanza en forma genérica, incluyendo algunos de los elementos que en el triángulo se omiten. Su fórmula contiene cinco elementos: el profesor (indicado con la P), el estudiante (indicado con la E), el contenido a ser enseñado (representado por una x), la finalidad, objetivo o motivación de la enseñanza (que aparece como una letra y) y finalmente las acciones que P desarrolla para que E se apropie de X. Estas acciones se expresan con la letra griega *Phi*, cuyo símbolo es: φ. Así, la formula "DφExy" podría traducirse en la frase: el profesor (P) enseña (φ) a los estudiantes (E) un contenido (x) con una determinada finalidad (y). Tanto el triángulo didáctico como la fórmula propuesta por Fenstermacher y Soltis son conceptualizaciones, modelos que se esfuerzan por brindar un mapa simbólico de la enseñanza, como objeto de estudio de la didáctica.[9]
Refirámonos ahora brevemente al concepto de *curriculum*. Podría decirse que el término currículum hace referencia a, por lo menos, dos cosas diferentes. En primer lugar, se habla de currículum para referirse al conjunto de orientaciones, posibilidades y restricciones que se brindan para la enseñanza desde una instancia macro, en general el Estado. En ese sentido, la palabra curriculum se usa muchas veces casi como sinónimo de corriente, filosofía o espíritu. Entonces cuando

---

[8] Para hacerse una idea de las reelaboraciones que suelen hacerse a partir de este sencillo dibujo, puede revisarse el siguiente artículo: José Manuel Serrano González-Tejero Y Rosa María Pons Parra: "La Concepción Constructivista De La Instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo", *RMIE*, julio-septiembre 2008, VOL. 13, NÚM. 38 - http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n038/pdf/v13n038art001es.pdf

[9] Fenstermacher, G. y Soltis, J.: *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu 2001.

decimos, por ejemplo, “en los años 50’ el currículum de nuestro nivel era marcadamente disciplinar”, lo que queremos decir es que en aquella época se le daba mucha importancia a las disciplinas (o sea, a las materias escolares). O cuando decimos que nuestro currículum es “un currículum centrado en el niño”, nos referimos a que en nuestras formas de pensar la enseñanza se tienen muy en cuenta los intereses de los alumnos. Las llamadas “teorías del currículum” se conformaron a comienzos del siglo XX, de la mano de los planteos fundantes de Bobbitt, Tyler, Taba, Bloom y otros teóricos, como un intento por catalogar lo enseñable y los principales modos de enseñar.[10] Hoy, sin embargo, conforman un campo tan amplio que sus objetos de estudio se extienden desde los documentos curriculares confeccionados en instancias estatales, hasta la gestualidad del docente en el aula, pasando por los procesos de segregación sexista de los programas. Tal es la amplitud de una definición de currículum como marco amplio de posibilidades y restricciones políticamente atravesado.[11]

Curriculum es, al mismo tiempo, otra cosa, mucho más específica: se llama curriculum (o “diseño curricular”) a un documento que edita el Estado para dejar escritas y asentadas esas ideas generales que hablan de su espíritu, su filosofía y las corrientes que lo definen en lo que se refiere a la enseñanza. Ese libro es elaborado por equipos de especialistas contratados por el Estado, y se vuelve a escribir periódicamente. Cada cinco, diez o quince años (la frecuencia con que los diseños curriculares se renuevan no es absolutamente regular, en parte porque se trata, justamente, de un proceso político) se presenta un nuevo documento que sustituye formalmente al anterior, y propone a los docentes nuevos campos de contenidos, nuevos vocabularios, nuevas estrategias o resignificaciones de debates y métodos en vigor. De esta manera, las ideas pedagógicas van cambiando y se van reflejando en estas publicaciones oficiales, a las que llamamos curriculum o diseño curricular.

Por supuesto que no todo el mundo está siempre de acuerdo: el curriculum es un campo político de debates y conflictos, es por definición un terreno de tensiones, no sólo acerca de algunos temas polémicos, como la educación sexual, o la educación religiosa, sino de cualquier asunto relacionado con los deseos de distintos grupos de proponer sus ideas como “oficiales”. En cualquier caso, estas discusiones son importantes e interesantes porque los diseños curriculares terminan estableciendo qué es lo que se debe enseñar en las escuelas, y brinda algunas pistas sobre cómo se supone que debe enseñarse. Como dijimos antes al mencionar los problemas “teóricos” de la enseñanza - que como puede verse ahora, de teóricos no tienen casi nada - estos principios expresan una voluntad oficial, pero no son reglas inamovibles que los docentes deban obedecer. En el nivel inicial especialmente, los

---

[10] P.e. Bobbitt, John Franklin. The curriculum. Houghton Mifflin, 1918. Tyler, Ralph Winfred, et al. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. Tyler, Ralph. Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel, 1973. Véanse también los trabajos posteriores de Stenhouse.

[11] Feldman, D.: “Aportes para el debate curricular. Didáctica y Currículum”, documento curricular publicado por el GCBA, disponible en Internet en www.buenosaires.gov.ar

diseños funcionan mucho más como declaración de principios y orientaciones, que como un “programa”.

Esto sí, esto no: dioses y demonios de la buena enseñanza

La idea genérica de enseñanza ha abierto un lugar en los debates didácticos a la idea de *buena enseñanza*. La distinción entre ambas tiene que ver con el grado de compromiso con ciertas filosofías específicas acerca de cómo enseñar. Pongamos como ejemplo las siguientes definiciones de enseñanza:

1. Enseñar es: transmitir conocimientos a alguien que no los posee, partiendo desde lo simple hacía lo complejo, y desde lo general hacía lo particular, procurando en todo momento un orden y una coherencia. Para que la enseñanza sea auténtica, además, es conveniente buscar evidencias en las experiencias de la naturaleza y las relaciones.[12]

2. Enseñar es: ofrecer a los alumnos una cantidad a amplia y diversa de experiencias ejemplares, que les permitan acercarse a los distintos modos de pensar y actuar que tienen las disciplinas científicas, artísticas, técnicas, etc. Al enseñar, lo esencial no es la transmisión de “todo”, ni de “lo más importante”, sino ayudar a los estudiantes a pensar, y a buscar y analizar esa información.[13]

Ambas definiciones tienen algo en común. En ambas se hacen presentes dos tipos de actores - los que enseñan y los que aprenden - y en ambas es concebido el conocimiento como algo susceptible de ser apropiado por los segundos, bajo las influencias de los primeros. Podríamos decir que ambas definiciones coinciden en las ideas genéricas de enseñanza que se expresan en los modelos del triángulo didáctico y la fórmula “DφExy”[14]. Sin embargo, difieren en lo que entienden por buena enseñanza. La primera definición destaca la importancia de una racionalidad

---

[12] Comenio escribió, hace ya casi 400 años, que “no requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima escritura valiéndonos de los útiles tipográficos (...)”. Y a la vez, alienta el contacto con las fuentes naturales del saber, cuando agrega que hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas y no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas. Todo debe deducirse de los principios inmutables de las cosas, no se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional, y en nada se empleará únicamente el método analítico, la síntesis con preferencia en todas las cosas.

[13] Tomamos esta idea de uno de los tantos lugares en los que ha sido desarrollada, el libro de Howard Gardner *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* (Barcelona, Paidós, 2000). Vale la pena reproducir la cita literal de ese texto, donde se afirma que “lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Este objetivo se puede alcanzar aunque los estudiantes sólo investiguen un arte, una ciencia o un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo. Más adelante, si desean profundizar en estas disciplinas o seguir una carrera centrada en alguna de ellas, ya encontrarán el momento y los instrumentos necesarios para hacerlo”. Un análisis interesante a partir de esta definición puede hallarse en: Beech, J.: "Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la Escuela en la actualidad", documento del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, disponible online en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Jason_Beech-Cambio_social_y_educacion.pdf

en el orden de lo enseñado, y en el uso de la realidad natural o social como evidencia de ese orden. La segunda, pone en primer plano la metacognición, y la fuerza del “aprender a aprender” por sobre la transmisión de contenidos específicos susceptibles de organizarse por enumeración. Como puede verse, el debate en este terreno no tiene que ver con la epistemología del término, o con lo que la enseñanza *es*, sino con las distintas concepciones acerca de cómo debería llevarse a cabo. Esto se traduce muchas veces en una serie de reglas - algunas explícitas, otras tácitas - acerca de lo que está bien y mal hacer.

Si conversáramos con una maestra de nivel inicial y le preguntásemos qué opina sobre una serie de prácticas relacionadas con la enseñanza, es probable que no necesite pensar mucho para pronunciarse a favor o en contra. Así, entonces, podría decirnos que:

- *está bien* indagar saberes previos, tomar el emergente, evaluar procesos, enseñar jugando, promover los juegos tradicionales como la rayuela, las rondas, etc.;

- *está mal* intervenir en las producciones de los chicos (p.e. escribir sobre sus dibujos), enseñar “dando clase”, recurrir a imágenes estereotipadas o comerciales, ofrecer juguetes bélicos, etc.

Para cada una de esas cuestiones, sin embargo, existen también posiciones encontradas y contraargumentos que se erigen sobre pilares diferentes. Las ideas de Ranciere en *El Maestro* Ignorante sobre la enseñanza y la explicación, por ejemplo, son poco compatibles con la idea de los “saberes previos”, a los que consideraría un banal artilugio adoctrinante y embrutecedor destinado a instalar la idea de un poder de control por parte del maestro de todo lo que el alumno sabe, sabrá, e incluso lo que sabía antes.[15] La idea de emergente puede discutirse desde la necesidad de sostener una planificación centrada. Las críticas a las pedagogías lúdicas (no las críticas conservadoras de quienes no comprenden el potencial educativo del juego, sino las críticas éticas que defienden al juego de los pedagogos, en la línea, por ejemplo, de Scheines) perfectamente tendrían cosas para decir sobre la idea genérica de “enseñar jugando”; y dentro del universo teórico del juego, la idea de que los juegos “tradicionales” son en efecto tradicionales[16] puede refutarse desde una crítica a los estereotipos acerca de la imaginación infantil como algo idealizado y arquetípico. Hay quien ha sostenido, con

---

[14] El profesor (P) enseña (φ) a los estudiantes (E) un contenido (x) con una determinada finalidad (y). FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J.: *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu 2001.

[15] Rancière, J.: El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

[16] Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998. Giddens, A. Un mundo desbocado : los efectos de la globalización en nuestras vidas, Madrid: Taurus, 1999. Capítulo: “La tradición”.

gran fundamento, que toda tradición es, en parte, un invento contemporáneo).[17] De igual modo, podrían hallarse argumentos que sostienen las bondades de aquellas prácticas a las que la maestra de nuestro ejemplo respondía con un "está mal…".

En los siguientes ejemplos, examinaremos algunas situaciones tomadas de la vida cotidiana del Nivel inicial, sus actividades y conversaciones, para ver cómo una misma escena puede interpretarse como un ejemplo de buena enseñanza, o todo lo contrario. Casi siempre – con algunas obvias excepciones, por supuesto – hay argumentos más o menos consistentes para sostener una intervención. Y la idea al analizar estas oposiciones no es defender un relativismo paralizante, sino, al contrario, reforzar una invitación (más o menos imprescindible para quienes enseñan) a examinar sus prácticas y sus fundamentos, animándose a desconfiar cada tanto de las "verdades" en las que creen apoyarse. La propuesta de este apartado es recorrer las consecuencias de la idea de "buena enseñanza", revisando y discutiendo aquellas cosas que tácitamente damos por buenas o por malas: darles otra vuelta de tuerca. De este modo, podríamos avanzar en pos de superar esta concepción binaria, de blanco sobre negro, para reconocer que detrás de cada postura puede existir un argumento diferente, y que el verdadero objetivo es, más que tomar partido en las modas cambiantes de cada época, apoderarnos de una decisión autónoma, bien fundada y en la que genuinamente *creamos*.
Tanto las ideas sobre lo que es pertinente hacer como las que hablan de "malas" prácticas, son todas ellas coordenadas didácticas frecuentes. A veces las cosas se hacen con un objetivo, en positivo, y a veces se hacen "en contra de" las ideas más o menos demonizadas que, de algún modo, nos sirven para definirnos, por contraste. Lo que sigue es pensar algunas intervenciones que la didáctica cotidiana dicta desde su energía prescriptiva, y otras que aparecen como contraejemplos y que caen bajo la órbita de lo sancionado negativamente. Los ejemplos elegidos no son transparentes, y el "bien" y el "mal", como dice la canción de Divididos[18], definen por penal: no es nítido cuál de la opciones está ahí para seducirnos y cuál para distanciarnos. El ejercicio consiste, digamos, en ver cómo se construyen posiciones dicotómicas, encontradas, y tratar de pensar los problemas desde más de un lugar. En eso consiste, dicen, el pensamiento complejo.

1. En el intercambio inicial de la jornada

Una maestra coordina el intercambio inicial de la jornada. Como en toda discusión grupal, desea cuidar que todos y todas participen, y que nadie se quede sistemáticamente al margen. Para lograrlo, hace que los niños y las niñas se sienten intercalados: un nene, una nena, un nene, una nena… De este modo, sostiene ella, mezcla los géneros y evita que se sectoricen los varones de un lado, las nenas del otro. ¿Está bien o está mal?

---

[17] Montes, G.: El Corral de la Infancia, acerca de los grandes, los chicos y las palabras, Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990

[18] "Qué ves", de Divididos.

Está bien, porque los chicos tienden a auto-segregarse. Las nenas charlatanas acaparan toda la conversación y los nenes, más traviesos, se distraen fácilmente si están sentados juntos. Si los intercalamos, les damos la oportunidad de encontrarse con quienes no se encontrarían en forma espontánea. Para eso está la escuela: para ampliar y enriquecer la experiencia.

Está mal, porque tratándose de una iniciativa que busca justicia (repartir en forma justa un bien valioso: el lenguaje) no debería convertirse en una forma de control de la disciplina. La maestra que hace eso, lo hace para que los alumnos no la molesten, para que estén más quietos y callados, y no para que hablen más o mejor. Es una medida falsa e hipócrita.

2. El silencio de Matías

Otro problema que se le plantea a esta maestra, que trabaja en un jardín de infantes de una gran ciudad, es que hay un niño, proveniente de un pequeño pueblo de una provincia norteña, que raras veces trae sus relatos o sus comentarios en las discusiones grupales. Asume más bien una postura contemplativa y escucha a los demás. Su maestra conversa con una colega:

- ¿Por qué no habla Matías en la ronda de intercambio?

- Es bastante callado.

- ¿Pero tiene alguna dificultad de lenguaje?

- No, pero como él viene de un pueblito pequeño del norte, tal vez porque posee una cultura diferente y usan el lenguaje de otro modo, nos parece que es más calladito.

- Ah, sí… Y hay que respetar la cultura que cada uno trae.

Está bien, porque el lenguaje acelerado propio de la ciudad no necesariamente es el que mejor permite a ese niño expresarse. Las particularidades de cada cultura en cuanto al uso de la lengua – y no sólo en lo relativo folclorismos pintorescos, como suele hacerse – deben ser tenidas en cuenta y respetadas.

Está mal, porque con el argumento de que las diferencias culturales deben ser respetadas la maestra está siendo injusta y poco equitativa. Con un argumento progresista (*hay que respetar su cultura*) la maestra del ejemplo justifica su falta de intervención para integrar al niño a la actividad.

3. Pintando sobre diarios

La maestra deja entonces la ronda grupal e invita a los chicos a trabajar en las mesas, en una técnica de Plástica para la que utiliza como soporte un papel de diario. Ha elegido ese material porque está desarrollando una Unidad Didáctica en base al recorte de “El quiosco de diarios y revistas”. ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque la mirada amplia y holística que está en el espíritu de una Unidad Didáctica implica llegar al objeto de conocimiento desde distintos lugares. Una Unidad Didáctica es siempre interdisciplinaria. Al pintar sobre los diarios que obtuvieron en la visita al quiosco, integran el estudio de esa realidad a sus actividades expresivas habituales.

Está mal, porque los diarios no son principalmente para pintar sobre ellos… La relación entre la actividad y el recorte es superficial y espuria. Las actividades de la Unidad Didáctica deben aportar al conocimiento del quiosco de diarios, sus rasgos sociales, políticos, naturales, etc., y dibujar sobre diarios, claramente no aporta a eso.

4. Jugando en los rincones

Los chicos han terminado de pintar y se vuelven a reunir en la ronda. La maestra les propone jugar en los rincones. Conversan unos minutos sobre qué sector elegirá cada uno, y ella les anticipa: "pueden elegir el rincón que quieran, pero una vez que están ahí, no vale cambiarse". ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque de ese modo se favorece la elección fundada. En otras sesiones de juego cada niño podrá optar por un sector diferente. No es un límite irracional, porque se basa en la búsqueda de una autonomía responsable. Por otra parte, si los chicos cambiaran de sector todo el tiempo, no se estaría favoreciendo la realización de proyectos de juego más elaborados. Paradójicamente, para alcanzar la autonomía se necesita la ayuda de Otro que nos ayude a acercarnos a cosas nuevas.

Está mal, porque uno de los aspectos más importantes del juego-trabajo es su cualidad de favorecer la autonomía. En el juego-trabajo el niño elige a qué, con qué, con quién y dónde jugar. Si se coarta esa posibilidad, la permanencia forzada no redundará en constancia, sino en un pseudo juego del niño, para complacer los caprichos del adulto.

5. Compartiendo la merienda

"Bueno", dice la maestra, "ahora vamos a merendar". Dispone el espacio, los chicos se sientan, y un "ayudante" (un niño que ha sido designado por la maestra) reparte los vasos. Cuando los chicos los reciben, algunos comienzan a golpearlos contra la mesa. El golpeteo seduce al resto, y enseguida todos están golpeando la mesa con los vasos, rítmicamente. La maestra les dice: "No golpeo el vaso, chicos, que voy a servir la leche". Siguen. "Basta, sala verde…". Siguen. "Más tarde tocamos los toc-toc, ahora estamos merendando…". Pero los chicos siguen golpeando, muy divertidos y sin prestar la menor atención a lo que la maestra les dice. En ese momento, entonces, la maestra golpea con fuerza la mesa. *Silencio absoluto*. "No se pueden usar los vasos de batería. ¡No son para eso!", dice finalmente. Y sirve la leche. ¿Está bien o está mal?

Está bien, porque toda libertad se basa en la imposición de un límite. El "no", el "basta", es una experiencia que funda el propio psiquismo. De un modo u otro, siempre hay un límite, y ese límite siempre será vivido con cierto desagrado por quien resulta *limitado*. No les haríamos ningún favor a los niños "edulcorando" siempre los límites con canciones o juegos (la lechuza, el brochecito, etc.). La moral no es siempre democrática: hace falta interiorizar la Ley (que nos protege, que nos convierte en personas sociales) y eso sólo se logra sometiéndose a ella.

Está mal, porque el límite impuesto ignora que las reglas sólo se aprenden en un contexto significativo. El niño, para incorporar las normas, debe sentir que son justas y necesarias. El docente no debe actuar como un dictador poderoso, sino como un juez bondadoso y siempre dispuesto a escuchar y contemplar opciones.

La pregunta "¿Está bien o está mal?" Es una de las que más frecuentemente nos hacemos, junto con otras que siempre llevamos a mano: ¿esto sirve? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué pasaría si…? ¿Por qué de esa manera? El ejercicio que nos convoca a partir de estos ejemplos "ambiguos", en los que no estamos siempre seguros de cuál es la opinión "correcta", es revisar estas situaciones y discutir juntos el modo en que construimos nuestros códigos pedagógicos.

Neurociencias, métodos infalibles y panaceas

Las escenas comentadas en el apartado anterior nos invitan a pensar que toda práctica ejercida con responsabilidad y compromiso es valiosa sólo a la luz de sus fundamentos. Y esta visión no sólo nos sirve para crear nuevas, originales y creativas situaciones de enseñanza, sino que también nos previene de las promesas vacías y las panaceas empaquetadas que tantas veces intentan seducirnos con su apariencia de eficiencia transparente. Tomemos el ejemplo de la (poco discutida) idea de que los educadores transitan tiempos revolucionarios pues las nuevas investigaciones en neurobiología aportan nuevos y ricos conocimientos para comprender qué estímulos construyen mejores condiciones para el aprendizaje en los niños. Prestos a desconfiar de esta promesa, podemos considerar el modo en que el cruce entre ambas disciplinas (neurobiología y pedagogía) se funda en una serie de malentendidos, el primero de los cuales es la visión deformada que cada una de ellas tiene de la otra. Los educadores aceptan con demasiada ingenuidad todo lo que proviene de las investigaciones neurológicas, y los expertos en neurociencias tienen en general una visión algo simplificada de lo que significa educar. Los reduccionismos a ambos lados de la relación, entonces, no ayudan.

Los defensores de una alianza entre las neurociencias y la pedagogía utilizan en general argumentos parecidos a los de la vieja psicología evolutiva: "si entendemos cómo funciona la mente, educaremos mejor". La diferencia reside en que al menos la psicología emplea metáforas surgidas de la experiencia, y no resultados de laboratorio. En ambos casos, sin embargo, el riesgo es similar: se intentan reemplazar los esfuerzos que demandan las relaciones educativas (complejas, cambiantes, políticas, insertas en instituciones) por fórmulas esenciales sobre "el alumno" o "el aprendizaje".
Por eso, desde esta visión crítica, parece improbable que los aportes de las neurociencias a la educación constituyan algún tipo de revolución copernicana para la educación infantil y sus prácticas. Los modos de la educación de cambiar de paradigma, de atravesar sus "revoluciones", en general tienen que ver con cosas pequeñas, pero muy trascendentes: cómo establecemos una conversación maestros y alumnos, cuánto y cómo sabemos escucharnos, cómo imaginamos el futuro común, qué permisos habilitamos para ser uno mismo dentro del aula. El interés por las neurociencias es síntoma de una necesidad genuina del mundo educativo por poner el foco en la experiencia de los alumnos, por defender el carácter auténtico de los aprendizajes. Por eso a veces los argumentos a favor de esta corriente se plantean como superadores de cierta pedagogía tradicional, centrada en el docente. El problema es que esos conocimientos "científicos" acerca

del niño no son el modo óptimo de fortalecer el lugar de los alumnos en las relaciones educativas. Y no lo son, porque en lugar de acercar a maestros y alumnos en una relación más libre, más sincera y más comprometida, estos saberes neurocientíficos ponen al aprendizaje y a la enseñanza en lugares rígidos y supuestamente asépticos. Se dice, por ejemplo: "tales investigaciones han demostrado que si los maestros X, entonces los alumnos Y". Y puede ser útil saber qué límites impone la biología a los tiempos de un bebé, por ejemplo. Pero lo cierto es que las acciones de los maestros se significan en sus relaciones con los alumnos, y no hay un modo de estandarizar ni medir en forma absoluta sus efectos. El terreno para construir esta reflexión no es el de la ciencia dura, sino el de la ética.[19]

Hemos analizado brevemente el ejemplo de las neurociencias, pues es un caso paradigmático de adopción más o menos acrítica de una corriente teórica con consecuencias prácticas, pero esto no significa que sea el único ejemplo ni que se pretenda desmerecer aquí los gigantescos aportes de esta disciplina en muchos otros aspectos.

Los métodos totalizantes, las pretensiones de "regular" las emociones de los niños, las caracterizaciones demasiado simples de la vida social, las reglas prácticas sobre modos imprescindibles de intervenir, sobre acciones prohibidas y sancionadas simplemente porque así lo dicta cierta nueva pedagogía recién llegada, recién publicada, superadora - y llegada para reemplazar – a todo lo anterior, todo esto es un atentado absurdo contra la libertad de los que enseñan. La búsqueda desesperada de "lo último", el desdeñoso abandono de lo anterior, quitan complejidad a la enseñanza y restan autoridad a los maestros y maestras.

"Los chicos vienen cada vez más inteligentes"[20]

Otra dimensión de las verdades totalizantes e indiscutidas que obtura el discurso pedagógico en el nivel inicial – y también en otros niveles de enseñanza – es el que se basa en una admiración y confianza absoluta en las nuevas tecnologías y en la naturaleza de la infancia que las domina. Como los chicos manejan las pantallas, se dice, resulta que ya prácticamente nacen con una capacidad aumentada de interactuar con los artefactos y eso es prueba suficiente de que los llamados nativos digitales pertenecen a una nueva era de alumnos, a una nueva era de niños. Se cree entonces, sin demasiados argumentos, que los chicos de hoy son distintos. Más bravos, más astutos, más cínicos. Más difíciles de llevar, más propensos a la transgresión, más sutiles. Más independientes. Pero, por sobre todas las cosas, más inteligentes.

---

[19] Desde la propia neurología se ha cuestionado fuertemente la idea de reducxir el análisis de las relaciones al aspecto orgánico. Véase por ejemplo el interesante diálogo con Steven Rose: "La falacia de reducir la persona a nada más que biología" - www.laizquierdadiario.com/La-falacia-de-reducir-la-persona-a-nada-mas-que-biologia

[20] Una versión anterior del texto de este apartado fue publicada en Revista La Tía, Cuadernos de Pedagogía de Rosario, segunda época, Nro. 10, diciembre de 2012 (ver en http://www.revistalatia.com.ar/archives/1508).

Esto significa - y aquí interviene el discurso pedagógico más orgullosamente posmoderno que puede hallarse revolviendo viejas carpetas - que logran interactuar más eficazmente con la realidad, muy especialmente en lo que se refiere al manejo de las herramientas tecnológicas. Entienden y emplean las pantallas en forma fluida y dinámica. Aprenden solos. Por eso son más inteligentes si se los compara con los niños de otros tiempos, o incluso con los adultos. Hasta se ha llegado a afirmar que, dada la alta eficacia comparativa de los niños y los jóvenes frente al universo de las pantallas, la propia asimetría entre las generaciones se ve alterada o trastocada: hoy los chicos les pueden a enseñar a sus padres o a sus abuelos cómo usar la tablet, la computadora o la TV inteligente.

Tras creer esto, claro, a los educadores nos empieza a pasar lo mismo que a los chicos cuando les dicen "¡vos no podés, no ves que no sabés nada!". Nos excluimos, nos recluimos, nos aferramos a la nostalgia… Y creemos firmemente que nuestra autoridad está en crisis, que se han perdido los valores y otras tantas premisas que acompañan esta tácita destitución de la adultez frente a la rebelión de una infancia emergente.

Puede ser que algo (o incluso mucho) de todo lo anterior sea más o menos cierto. Pero estas ideas también esconden una falacia, que permanece sorprendentemente silenciada: estos diagnósticos de época se sitúan en un nivel de análisis que naturaliza el escenario de "lo tecnológico", viéndolo como un mero desafío cognitivo sin trasfondos políticos. "Usar bien las computadoras" o "dominar las pantallas" parecen ser eventos casi sobrenaturales que vinieron a acaecerle a los nuevos niños, venidos a un mundo ateórico, neutro y tan aséptico como la lavandina.

Lo que se omite al decretar esta nueva era de superniños es el hecho de que las computadoras son objetos que además de surgir de nuestro progreso tecnológico, surgen de nuestra economía y de nuestra cultura. Como puede constatar cualquiera que las haya utilizado un poco, no están pensadas para un usuario racional que opera por medio de categorías lógicas y esquemas que asimilan y se acomodan en un terreno simbólico (que son algunos de los rasgos que venimos asociando a la inteligencia desde que leímos a Piaget), sino que proponen permanentemente un acercamiento intuitivo, de tanteo y error, casi lúdico, y bastante orientado a la mimetización práctica del usuario a un escenario de pocos elementos y muy simples.

Algunas pistas para entender por qué la fluidez de los chicos con las computadoras no implica que sean "más inteligentes", pueden reconocerse mirando las propias computadoras, y reconociendo que:

a) la mayor parte de los programas informáticos poseen una estructuración de la interacción en base a opciones cerradas: sólo hay que elegir,

b) donde hay constantes advertencias que solicitan confirmación (“¿está seguro que desea eliminar este archivo?”), es decir que cuentan con la torpeza e ineptitud del usuario,

c) hay una interfase netamente visual que prescinde todo lo posible de los textos,

d) y promueven una constante sensación de manipuleo exploratorio que subyace al manejo de ventanas y recuadros móviles.

Todas estas características explican la eficacia de los niños frente a las computadoras con mejores argumentos que una supuesta “mejora genética” propia de estos tiempos. No es que la máquina no interpele a la inteligencia del sujeto, claro, pero parece evidente que no demanda una inteligencia superior, sino una más intuitiva, o automatizada en ciertos procedimientos. Cuando un adulto (de los que quedaron atrás en el tiempo, según estas hipótesis) se ve frente a una máquina cuyo funcionamiento desconoce, necesita un “manual de instrucciones”. ¿Por qué? (¿Por qué, abuelita, no metés simplemente los dedos en el teclado y probás a ver qué pasa? Seguro que vas a darte cuenta que no es tan difícil). Y no, la abuelita cree que no puede. Formado en la lógica de los procedimientos y los métodos, el adulto procura confiar en ciertas pautas establecidas de interacción con las herramientas (que están antes del mundo, pero que no “son” el mundo) y se aferra a un principio de coherencia. El niño, en cambio, el cyber-niño de este presente con aires de futuro, ese niño que deslumbra o enoja a las señoras mayores, cuenta con una ventaja. Pero esta ventaja es extraña: no se basa en algo que tiene (exigencias de consistencia, esquemas pulidos de intervención) sino en algo que no tiene. En principio, no aspira a dominar la herramienta, sino a habitar el escenario. Y lo hace sin cautela y sin miedo.

Los adultos somos destinatarios de una trampa similar. Nos la pasamos buceando en Internet, procurando todo lo que necesitamos saber en los buscadores, esas despensas que contienen, como la cartera mágica de Mary Poppins, muchas más cosas de las que uno podría imaginar. Es casi imposible tener presente que son apenas máquinas que no piensan, no razonan, no discriminan ni especulan; que hacen simplemente lo que saben hacer las máquinas: siguen instrucciones. El diseño de estas máquinas, sin embargo (y aquí está la trampa) fue cuidadosamente realizado con la intención expresa de negar esta realidad. Desde una hipótesis benévola, podríamos decir que las empresas que desarrollan estas herramientas disfrazan su tosquedad de simples maquinarias para ir más allá y dar un giro copernicano en la relación de las personas con la tecnología… ¿A quién no seduce la idea de hablar con una máquina, como lo hacían los personajes de Star Trek? Desde una visión crítica, digamos que esa interfase humana de las máquinas está allí para crear la idea, espuria y engañosa, de que podemos ser inteligentes sin ningún esfuerzo, a costa de las máquinas. Y allí es donde nos engañan como a niños (como a niños que no vienen cada vez más inteligentes): nos tientan con la idea de que el buscador (o el celular, o el GPS, o el horno a microondas, que para el caso son la misma cosa) nos relevan en la tarea de pensar. Si tenemos un “smart-

phone", entonces, podemos sentirnos un poquito más inteligentes, aunque en el fondo sigamos siendo los mismos perejiles de siempre.
Los chicos, entonces, no vienen cada vez más inteligentes. Lo que sí podría estar sucediendo es que se los tiene cada vez más en cuenta. No sólo (aunque también) como sujetos de derecho, como los embriones nacidos del "siglo del niño", como nuevos sujetos de las nuevas pedagogías y como emergentes de las nuevas infancias, sino como actores trascendentes a la hora de diseñar tecnologías, escenarios para las relaciones sociales y económicas, y perfiles para el consumo. Y el perfil ideal del consumo no es el niño-sujeto-crítico, ni el niño-explorador-creativo, aunque las marcas de jabón acepten (muy estratégicamente) que "ensuciarse hace bien".[21] El consumidor ideal es, por desgracia, el que se aliena y acepta delegar en las máquinas su capacidad de pensar.

Un buen modo de repensar este escenario como desafío para los educadores es, tal vez, aprovechar este gran entusiasmo por enfocar la infancia y por acercarnos a los chicos con una nueva y vital capacidad de asombro, y convertirlo en esa forma particular de confianza que da fuerza al acto de enseñar. De asombrados a confiados, de atónitos ante una improbable inteligencia funcional a promotores de una inteligencia sensible a la herencia histórica y al marco político, probablemente juguemos nuestras mejores cartas, y nos salvemos de perder esa impronta utópica que nos caracteriza como maestros.

Cap. 2 - Energías esenciales de la enseñanza: las "variables didácticas"

Cuando un maestro se plantea la enseñanza dirigida a sus alumnos, sabiendo que dispone de espacios y tiempos limitados y que debe seguir en alguna medida un currículum, necesita sentarse un buen rato a pensar cómo va a organizarse, antes de comenzar. Hay unas cuantas decisiones que necesita tomar antes del encuentro concreto con los alumnos. Y estas decisiones pueden ordenarse en cuatro grandes categorías, a las que llamamos *variables didácticas*. Y éstas son:

1. Los **objetivos** de enseñanza.

2. Los **contenidos** de la enseñanza.

[21] La referencia alude a una publicidad de jabón para la ropa en la que el slogan era: "ensuciase hace bien", y mostraba a niños jugando.

3. Las actividades o **propuestas de enseñanza**.

4. Las actividades o **propuestas de evaluación**.

Antes de avanzar sobre cada uno de estos conceptos, sin embargo, es importante anticipar algo acerca de su empleo en la enseñanza, y su formulación en la planificación de la enseñanza. Estas categorías suelen aparecer en las planificaciones, y es muy probable que cualquier docente puesto a responder a la pregunta ¿qué son estas cuatro palabras (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)? suponga que son, naturalmente, "las partes de una planificación". Sin embargo, las estamos presentando como variables didácticas, esto es, como dimensiones relevantes de la enseñanza, y no meramente de su planificación. Dediquemos entonces unas palabras a la distinción – tal vez evidente, pero no por ello menos esencial e imprescindible – entre la enseñanza y la planificación.

La enseñanza y la planificación

La enseñanza es un problema de profundo interés para cualquier maestro, que lo enfrenta a dilemas éticos, prácticos, políticos, técnicos. Aquello a lo que llamamos enseñanza es un entramado profundo y desafiante de conocimientos, encuentros, conflictos, relaciones de poder, de amor, de tiempo, compromisos personales y sociales, arraigo crítico en la historia y muchas otras cosas más. La planificación, en cambio, o aquello a lo que habitualmente llamamos planificación, no necesariamente es un problema de profundo interés ni reviste este carácter complejo. La planificación es un modo estandarizado (algunas veces de bello diseño y disparador de ideas, y muchas otras burocratizado y carente de sentido) de pensar la enseñanza. La planificación es un intento de los sistemas educativos de garantizar una cierta dosis mínima de intencionalidad lógica y consistencia en las prácticas de enseñanza de los maestros, concebidos éstos como un lejano e inconmensurable ejército de ejecutantes de políticas curriculares que los trascienden. Esto no significa que muchas veces por medio de la planificación, de su apropiación creativa por parte de los educadores, se lleguen a desplegar bellísimas experiencias de enseñanza. Pero la planificación, tal como la conocemos, no es un impulso natural de la enseñanza, sino un requisito demandado por el sistema educativo, entendido como una inmensa maquinaria. Esto tampoco significa que la planificación sea perniciosa o que se pueda o deba prescindir de ella. La existencia de un sistema demanda instrumentos para gestionarlo y controlarlo. Pero vale la pena revisar la apropiación discursiva de estos instrumentos como si no pertenecieran al nivel del sistema, sino al propio compromiso ético del enseñante. Por esta razón, hay que discernir entre las palabras objetivos, contenidos, actividades y evaluación empleadas para hablar de la enseñanza, o para hablar de la planificación.

Algo que puede decirse para comprender las funciones de la planificación es que la planificación es *más*, y a la vez es *menos*, que un recurso didáctico. *Más*, porque es también un herramienta social, que permite considerar, en la enseñanza, aquello que no se ve o que está más allá del sentido común. Bien entendida, la planificación

amplifica la mirada del maestro en dirección al mundo social en que su enseñanza tiene lugar. Y decimos que la planificación es, también, *menos* que la enseñanza, porque en el marco de la relación de enseñanza – singular, experiencial, intensa, compleja – la tosquedad de los formularios que estandarizan las acciones y su comprensión contrasta con toda la riqueza de lo que sucede en el aula. No hay conversación posible entre un maestro que se encuentra apasionado con su enseñanza, y otro que vive obsesionado con sus planificaciones. Los objetivos, los contenidos, las propuestas de enseñanza y las de evaluación ordenan eficientemente el qué y el cómo de la enseñanza, pero finalmente dicen poco sobre su sentido profundo, sobre el para qué esencial que la fundamenta. Por eso, es importante otorgar a la planificación didáctica el lugar que le corresponde: es una herramienta práctica para que la enseñanza pueda desarrollarse en el marco de instituciones y sistemas de enseñanza.

Sin duda es saludable que la enseñanza sea ordenada. El tipo de orden que propone la planificación estandarizada, sin embargo, podría funcionar (y muchas veces funciona) como un camuflaje de la completa falta de enseñanza. Son estructuras de trabajo que poseen la cualidad de albergar potentes propuestas creativas e interesantes, pero que a la vez pueden invitar a acomodarse en una serie de procedimientos ritualizados, carentes de contenido, intención y compromiso. Lo que define a la enseñanza no es finalmente un conjunto de procedimientos sino, como afirma Fenstermacher (1989), el compromiso que existe entre ambas partes de que suceda algo del orden de la transmisión y el aprendizaje. Esto no es, ni puede ser, garantizado por las estructuras de planificación, pues éstas se encuentran en un nivel operativo que da por supuesta la existencia de tal compromiso. La enseñanza es voluntad e intento por hacer realidad un mundo deseado: mundo de relaciones, de saberes, de emociones. La planificación es un punto de partida para ordenar las ideas y para conversar con otros sobre ese intento, sobre ese deseo. La enseñanza se mueve al ritmo de las conversaciones, los tropiezos, los ajustes, las dudas, las reconsideraciones. La planificación es una plataforma de apoyo: principalmente quieta, a veces sanamente tachonada en márgenes y bordes, otras veces archivada en el escritorio de los burócratas que la visan. Lo contrario de la enseñanza, en la piel de un maestro, es la indiferencia. Lo contrario de la planificación es la improvisación (que puede venir con su técnica, su magia, su talento latente) o la espontaneidad. La planificación, en tanto mecanismo estandarizado, nos ofrece la tranquilidad de las certezas, reservando para la incertidumbre propia de una relación pedagógica lugares aceptables (la “flexibilidad de la planificación”, la “planificación como hipótesis”, etc.). La enseñanza, en cambio, sea como fuere que se organice y se anticipe, se caracteriza por ser un espacio de descubrimiento en el que rigen las reglas de la conversación (orientada, contextuada, pero conversación al fin) antes que los del método.

La idea de una “planificación flexible” suele presentarse como contrapeso de las rigideces a las que aludimos. En ese sentido, pensar que la planificación no es un mandato inamovible, nos abre la puerta a concebir algunas metáforas que ayuden a las prácticas de enseñanza a pensarse desde diseños de planificación capaces de

contener estos dilemas, estas complejidades. Pensar la planificación como una *herramienta* para ordenar las ideas, por ejemplo, o para dar encuadre institucional a la enseñanza, pensarla como un *pronóstico razonable*, como un *tendido de puentes*, como un *espacio de pensamiento y puesta en diálogo*, son formas de significarla en sus potencias, y de preservarnos de planificar lo no planificable: el afecto, el valor del encuentro, la experiencia, la relación. Una secuencia didáctica con objetivos y contenidos que se centra en el lavado de manos de los chicos de dos años, por ejemplo, y que incluye entre sus objetivos el establecimiento de un vínculo afectivo, es un sinsentido. Y lo es, porque las relaciones pueden ser objeto de reflexión, y pueden favorecerse, pero no pueden secuenciarse en objetivos, ni planificarse.

Objetivos de enseñanza

Volvamos a las variables didácticas, estas cuatro coordenadas de la enseñanza, y digamos algo sobre cada una de ellas. Un modo interesante de comenzar sería refiriéndonos a los objetivos. Éstos son, como su nombre lo indica, formulaciones de un punto de llegada deseado. Formulamos objetivos para expresar de manera ordenada y precisa qué nos gustaría que suceda a partir de nuestro encuentro con los alumnos. Se trata de una práctica que tiene arraigo y puntos en común (aunque también algunas diferencias) con otros ámbitos profesionales donde se formulan objetivos, como la investigación científica, el gobierno o los negocios. Sucede que, a diferencia de esos ámbitos, la enseñanza sucede en el marco de una relación personal, intensa y sostenida en el tiempo. Y este carácter intenso y extenso de las relaciones de enseñanza, hacen que las metas, el sentido y los fundamentos de lo que se hace, se vayan también negociando, ajustando y repensando desde actitudes menos formales y rigurosas que en la investigación, el gobierno o los negocios.

Muchas veces se dice que se formulan objetivos para, tiempo después, constatar si se han cumplido, y así poder valorar lo realizado. En el gobierno, por ejemplo, esto tiene mucho sentido: un intendente se plantea el objetivo de mejorar la red cloacal, o los servicios de alumbrado, y un tiempo después puede (o no) decir que ha cumplido su propósito, para el que fue investido con un mandato. El objetivo funciona allí como una especie de promesa. Un maestro puede pensar de este modo cuando enseña ciertas habilidades o procedimientos, pero también debe considerar que los objetivos que apuntan a lograr efectos en la vida (el saber, el sentir, la experiencia) de los alumnos, muchas veces no pueden constatarse tan fácilmente, y no siempre terminan de entenderse hasta que se ha puesto el cuerpo en la situación. No es frecuente que los efectos de la enseñanza (y los objetivos se aventuran en ese terreno) sean precisos, previsibles, medibles y cuantificables. Por eso, hay una gran diferencia entre considerar a los objetivos de enseñanza como una lista de resultados esperados, que considerarlos como una manifestación del propósito amplio y la orientación de la enseñanza. Veamos cómo estas dos concepciones se expresan en los modos de formular los objetivos.

A veces los objetivos se formulan en términos de lo que queremos que los alumnos sean capaces de hacer, decir o pensar como consecuencia de la enseñanza que les ofrecemos. Por eso, es común que se escriban de la siguiente manera: se comienza con la expresión "*Que los alumnos*..." y a continuación se enumeran en un punteo, como una lista, las cosas que nos gustaría que los alumnos puedan hacer, decir, pensar, comprender, sentir, imaginar, etc.
Ésta, sin embargo, no es la única manera de formular objetivos. Nos atreveremos a sostener aquí que, muchas veces, tampoco es la mejor. Especialmente en el Nivel inicial. Un objetivo puede también formularse de una manera más general, y planteando de ese modo una imagen que oriente la enseñanza. Por ejemplo: "*Promover en los chicos un primer acercamiento a la cuestión de...*". O también: "*Ayudarlos a formularse preguntas acerca de*...". O bien: "Profundizar por medio de experiencias directas el conocimiento de…". Es decir que, en lugar de puntualizar lo que queremos que sean capaces de hacer, decir, saber, etc. (cuestiones que, como veremos, pertenecen más bien a la esfera de los contenidos) podemos formular el objetivo desde lo que nos proponemos hacer nosotros, como enseñantes, en relación a los alumnos. De este modo, el objetivo abre un mundo posible que nos gustaría recorrer junto a nuestros alumnos, antes que un itinerario de metas específicas. Feldman desarrolla una distinción similar al explicar la diferencia entre "objetivos" y "propósitos".[22]

> Puede decirse que, en general, las acciones se orientan de dos maneras. Una de ellas corresponde a la realización de un modelo previamente establecido. Su eficacia puede analizarse por el ajuste del resultado final a ese modelo. Otro tipo de acción se orienta, más bien, por un principio de acción, [donde] (…) se cuenta con un modelo para actuar más que con un resultado predefinido para conseguir. O sea, es posible definir las intenciones de enseñanza en términos de lo que los alumnos harán o en términos de lo que el profesor hará.[23]

En un caso, el objetivo se dirige al resultado, mirando al alumno. En el otro, a las energías desplegadas, mirando a ambos y especialmente al docente. Hemos adelantado algunas de las ventajas de los objetivos amplios y estratégicos por sobre los propósitos operativos, que podríamos ahora resumir del siguiente modo: pensados como imágenes amplias que inspiran la enseñanza, los objetivos conciben al docente como un sujeto creativo y estratégico, conectado con el sentido de sus acciones, más que con el chequeo de logros puntuales. Esto no significa que se deba cultivar la indiferencia respecto de los logros concretos de los alumnos, por supuesto. Pero esto, como enseguida veremos, es algo que se expresa más eficazmente por medio de los contenidos.

Formular los objetivos en términos de acciones que los alumnos podrían realizar, palabras que podrían decir, ideas que podrían pensar, afectos que podrían sentir (es

---

[22] FELDMAN, Daniel: *Didáctica general Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

[23] Feldman, ob.cit.p.44. el destacado nos pertenece.

decir, escribiendo “Que el alumno…”) presenta algunos problemas, de los que comentaremos dos.

Uno de estos problemas reside en el efecto que tiene sobre la enseñanza el hecho de pensarla como una “contabilidad”. Si el fin de la relación de enseñanza es hacer que lleguen a destino una lista de saberes, concebidos como objetos que se poseen, y que se deben hacer llegar a los alumnos, hay algo del orden de lo “bancario”, como gustaba llamarlo Paulo Freire, que se impone al sentido más amplio y trascendente de la enseñanza. Usar el espacio de los objetivos para enumerar puntos de llegada que deberán luego ser constatados equivale de algún modo a malgastar la oportunidad de expresar por medio de los objetivos ese otro principio o modelo de acción, como lo llamó Feldman páginas atrás.

El segundo problema, tiene que ver con la reiteración en la que a veces recaen algunos planes de enseñanza. Observemos el siguiente ejemplo. Una maestra de sala de tres años, ha escrito en su planificación didáctica los siguientes objetivos y contenidos:

> **Objetivo**: que el niño se inicie en el uso de los números para el conteo, en contextos cotidianos.
>
> **Contenido**: uso de los números para el conteo, en contextos cotidianos.

Es evidente que la formulación es al menos redundante y poco operativa. Se trata claro, de un mal empleo de las variables didácticas en la planificación. Pero tratándose de un error muy frecuente, sirve como indicio de algo que vale la pena pensar: las descripciones más detalladas de los saberes, habilidades o disposiciones que quisiéramos ver en los alumnos como resultado de nuestra enseñanza, caben mejor en la categoría de contenidos, bajo algunas de las diferentes modalidades de formulación, a cuya presentación procederemos inmediatamente.

Contenidos de la enseñanza

Los **contenidos** son la expresión detallada de todo aquello que enseñamos. Los conocimientos, habilidades o capacidades que esperamos puntualmente que los alumnos hagan propias. Si el objetivo es *desarrollar habilidades en el área de la comunicación y la expresión*, por poner un ejemplo sencillo, los contenidos podrían ser: el intercambio oral en situaciones de conversación o la comunicación verbal de necesidades, deseos y sensaciones. Si se tratara de iniciarse en prácticas relacionadas con la medida, en el área de matemática, los contenidos podrían ser: el empleo de unidades informales de medida, los instrumentos de medición que se emplean en la vida cotidiana, entre otros. En fin, los contenidos describen de alguna manera el programa explícito de la enseñanza. Claro que los alumnos aprenderán posiblemente otras cosas que no estaban previstas en la enseñanza. Es por eso que hablamos del programa *explícito* de la enseñanza, y no de lo que los alumnos efectivamente aprenden.

Lo que se sabe y lo que no se sabe son territorios con límites difusos. Hablar, por ejemplo, de los "saberes previos" de los alumnos puede parecer una idea evidente para el sentido común: hay que ver qué saben, para partir desde allí y avanzar, para relacionar lo sabido con aquello que se está por aprender. Esta es, de hecho, la base de un aprendizaje significativo.[24] Sin embargo, vista de más cerca la cuestión podría no ser tan lineal. El saber no es una "cosa" que se posee y sobre la que se pueden apoyar otras cosas, sino un estado, un modo de relación. Lo no sabido, el mundo amplio de las cosas que están por descubrirse, por incorporar a lo que somos capaces de decir, hacer o pensar, actúa sobre nosotros de distintas maneras. Pensemos en la sensación previa a resolver un acertijo o una adivinanza, por ejemplo. Esta sensación, incómoda y a la vez atrapante, desafiante y angustiante, es un buen ejemplo de esta relación con lo no sabido. Las "ignorancias previas", así, pueden ser tan importantes como los "saberes previos". Las planificaciones que enumeran contenidos crean la falsa sensación de que hay un saber finito, abarcable, resumible a un plan o programa. Y lo que hay, en realidad, es un mundo fértil de experiencias que tratamos de acercar a los alumnos de un modo lo más inteligente, sensible y abierto que sea posible.

Esta idea de "un mundo fértil de experiencias" es interesante para comprender la diferencia entre saber y contenido. Una situación puede albergar una infinidad de oportunidades para el aprendizaje. La existencia de objetos, estímulos, otras personas, etc. hace que si quisiéramos enumerar todo lo "aprendible" de un escenario de juego, por ejemplo, la lista sería muy extensa. Sin embargo, como afirma Ullúa, "el maestro no puede, en una situación de enseñanza, enseñar todos esos contenidos, (...) sólo puede orientar sus procedimientos de enseñanza en relación con uno o unos pocos de ellos". Lo que sucede en relación a esa riqueza potencial de saberes aprendibles, plantea Ullúa, es que conforma un "cámpo fértil", en el sentido de que abre posibilidades dentro de una oferta pedagógica amplia.[25] La falacia del saber previo, entonces, es confiar demasiado en lo que se sabe, como si se tratara de una pieza a ser rescatada. Más que "indagar saberes previos", lo que el docente hace es iniciar una conversación: no tanto para diagnosticar lo que los alumnos ya saben, sino para acercarse a ellos y conocer él mismo algo sobre sus interlocutores.

Formular contenidos es, de algún modo, hacer un esfuerzo por complejizar los objetos de conocimiento que ofrecemos, descubrir todo lo que hay para llegar a saber a partir de ellos, desplegar sus elementos. Pero también implica siempre una reducción, una simplificación de la realidad. Analizar la enseñanza en términos de contenidos equivale a mirarla por dentro, a descubrir las diferentes pistas que pueden seguirse, las oportunidades que pueden aprovecharse, pero cuidando de no creer, falsamente, que esa enumeración *es* el fin último de la enseñanza.[26] Los diseños curriculares ofrecen una gran inspiración en ese sentido, ya que enumeran

[24] Cf. Ausubel, D. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo: Trillas. 1976.

[25] Ullúa, J.: La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea, Buenos Aires: Puerto Creativo, 2009.

[26] A esa confianza desmedida en las enumeraciones y clasificaciones de contenidos suele llamársela contenidismo. Hay quienes, en tono socarrón, la llaman también "conteniditis".

exhaustivamente los contenidos de las distintas áreas. No obstante, hay un trabajo personal de cada maestro, que consiste en construir una reflexión sobre hasta dónde – y por qué caminos – se puede llegar al objeto de conocimiento amplio al que apunta la enseñanza. No siempre es fácil – o posible, o deseable – formular de modo minucioso los contenidos. Como más adelante se verá, hay estructuras didácticas (esto es, modos de organizar la enseñanza) que favorecen una formulación explícita de los contenidos, y otras en las que es más difícil hacer una anticipación precisa.

Los contenidos como expresiones de lo que se espera que los alumnos aprendan no se reducen a la información, el concepto o la teoría. Se enseña el significado y uso de las palabras, se enseña una descripción comprensiva del mundo, los argumentos, los razonamientos. Pero se habla también, por ejemplo, de contenidos que son habilidades (nadar, lanzar una pelota, u otras destrezas físicas; o habilidades conceptuales, como formular preguntas, inventar ejemplos o esbozar hipótesis) y de contenidos que son valores, actitudes o disposiciones. Una clasificación que fue muy empleada en los años 90' para discernir entre estas categorías de contenidos los nombraba como conceptuales, procedimentales y actitudinales. Un documento curricular de 1996 decía que "(…) *saber*, *saber razonar*, *saber hacer* y *saber ser* organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover (…)".[27] Estas formas de catalogar los saberes han sido un disparador para discutir en qué medida puede decirse que un saber es puramente conceptual, por ejemplo, disociándolo de los procedimientos o las actitudes por los que se adquiere y cobra sentido en la práctica. En parte por eso, documentos curriculares posteriores fueron dejando de lado esta clasificación, y adoptando otros modos de organizar los contenidos.[28] Lo que la búsqueda de una distinción y el debate que suscita ayuda a ver, en todo caso, es que el saber que enseñamos no se limita al registro enciclopédico de una información archivada que se pone al alcance de los alumnos, sino que incluye también dimensiones prácticas, experienciales, subjetivas y asociadas a las situaciones reales en las que esos saberes tienen sentido y razón de ser.[29]

---

[29] Es interesante preguntarse, por ejemplo, por qué los contenidos se clasificarían en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y discutir la hipótesis de que los últimos dos (procedimentales y actitudinales) están allí en representación de grandes movimientos históricos revisionistas: el currículum crítico y el poscrítico. Que desde esta óptica, los contenidos procedimentales y actitudinales no completan una tipología aséptica y neutral como la que podría delinearse sobre vertebrados e invertebrados, procesos químicos o partes de una planta, sino que están allí para denunciar la hegemonía histórica de los contenidos conceptuales. Están allí para recordarnos que enseñar no es solo conservar y reproducir un edificio de palabras, sino también operar sobre la realidad y preguntar (allí está el sentido de lo procedimental), tanto como situarse en un sentir y en una identidad respecto del saber (y allí aparece lo actitudinal). El hecho de que nuevos modos de formular y clasificar los contenidos hayan sido propuestos, no debería impedirnos construir una reflexión sobre las batallas históricas y políticas que reposan en estas construcciones.

[28] Por ejemplo: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina: "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel inicial", disponible online en: http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf

[27] Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel inicial, 1996 - disponible online en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96158/EL002245.pdf

Toda iniciativa de enseñanza se enfrenta a la necesidad de discernir entre lo que una vez enseñado se traduce en habilidades, destrezas o conocimientos concretos de los alumnos (distinguir letras de números, nombrar los colores, dibujar un rectángulo, etc.) y aquellos otros efectos de la enseñanza que inciden de una manera más vaga, más amplia y más lenta en la disposición general de los alumnos y que tienen alguna influencia en sus modos de pensar o de sentir su relación con el mundo. Como ejemplo de esta segunda forma de enseñanza (menos medible, menos "enumerable" en contenidos concretos) podríamos mencionar cuestiones tales como interiorizarse de la racionalidad de un procedimiento científico, sensibilizarse respecto de los impulsos del artista, comprometerse con la necesidad de justicia, sentirse capaz de emplear ciertas sutilezas o giros del lenguaje para dar a entender pensamientos e ideas, desarrollar un sentido del humor agudo e inteligente. No es que estos saberes no puedan listarse en una planificación, pero hacerlo es un poco absurdo: se trata de construcciones muy complejas a las que, si una enseñanza aporta, lo hace siempre parcial y fragmentadamente. Así, enseñar es transmitir en forma ordenada una cantidad medible de saberes y habilidades o destrezas funcionales a una inteligencia práctica, que favorece las interacciones productivas con el mundo, y al mismo tiempo enseñar también es ofrecer oportunidades para ir tallando la forma y el estilo de esas interacciones, y un cierto modo personal y profundo de habitar el mundo, haciéndose eco de herencias, dilemas y cosmovisiones. En términos generales, a ambas cosas se las puede llamar contenidos (con todas sus variantes y tipologías).
Cuando en una institución educativa se debe decidir si se le otorga a un estudiante una "equivalencia"[30], por ejemplo, el responsable se ve en la difícil tarea (si no en la imposible tarea) de determinar si la experiencia de aprendizaje que el estudiante ya tuvo en otro momento equivale a la que podría tener en la actualidad. Las experiencias de aprendizaje son difíciles de comparar, pero en este caso el profesor echará mano a la única evidencia con pretensión de información objetivable: programas, calificaciones, actas de examen. En un sentido amplio, los contenidos son al saber lo que la planificación a la enseñanza, lo que el examen a la reflexión comprensiva, lo que la descripción al hecho. Hay una distancia insalvable entre contenido y saber, pero su formulación contribuye a dar a la enseñanza una orientación, un orden y una consistencia. Por eso, aunque en algún punto sea absurdo, también es necesario pensar qué aprenderán (qué podrían aprender) los chicos en el nivel inicial cuando les proponemos desafíos, situaciones de juego, conversaciones, etc.

Así como antes comentamos dos maneras diferentes de formular los objetivos (a partir de la expresión "Que los alumnos…" y como un planteo más amplio de una imagen que oriente la enseñanza), podemos reconocer distintos modos en los que se puede hablar de los contenidos. Comentaremos brevemente tres modos de decir qué es lo que queremos que los alumnos aprendan: los contenidos enunciados como *títulos*, como *afirmaciones* y como *preguntas*.

---

[30] Esto es, si considera que no se le debe requerir la cursada de una asignatura pues ya ha transitado la experiencia de aprendizaje de la misma en otra institución.

Los contenidos enunciados como títulos, como afirmaciones y como preguntas

La forma más usual en los programas curriculares suele ser la enumeración de los contenidos como “cosas”, como unidades de sentido que se parecen mucho a títulos. Así, en el marco de una experiencia de enseñanza que involucra libros, por ejemplo, podría decirse que algunos de los contenidos que se enseñan son: el libro como objeto, sus partes, la idea de autor, las formas de ordenar los volúmenes en la biblioteca, etc. Esta forma de enunciar un contenido, frecuente en diseños curriculares, programas de materias, seminarios y cursos de distinta naturaleza, pone el acento en la enumeración, en lo analítico del objeto de conocimiento, en el desmenuzamiento de todo lo que podría hallarse en los distintos temas de estudio. Al enunciar los contenidos como títulos ponemos el acento en la descripción exhaustiva de los elementos de un objeto de conocimiento (siempre amplio, complejo e inabarcable) en los que elegimos focalizar.

Otro modo de formular contenidos es por medio de afirmaciones, frases que uno puede imaginar en la voz de los alumnos, cuando han aprendido algo. Así, siguiendo con el mismo ejemplo de los libros, la maestra podría enunciar lo que desea que los alumnos aprendan, mediante expresiones como:

- Existen libros de distintos tamaños, materiales, colores y formas.
- Muchas veces estas diferencias tienen que ver con los lectores a los que están dirigidos.
- La persona que escribió un libro es llamada “autor” o “autora”.
- etc.

Este modo de formular los contenidos pone el acento en la apropiación de estas ideas, datos, procedimientos o valoraciones por parte de los alumnos, ya que los imagina en su propia voz. El contenido crece descriptivamente, al invitar al maestro a ponerse en el lugar del alumno.

Un tercer modo de enunciar contenidos es mediante la formulación de preguntas. Se trata de un modo de formular aquello que esperamos que los alumnos aprendan donde lo que se pone en primer plano es el proceso que conduce al conocimiento, la curiosidad, la búsqueda. Es apropiado enunciar los contenidos de esta forma en el marco de estructuras de enseñanza que tienden a ser abiertas y flexibles, como el Proyecto Áulico. Retomando el ejemplo anterior, en esta versión de la formulación de contenidos, el maestro podría preguntar: ¿qué es un libro? ¿Qué contienen los libros? ¿Quién los escribe y para qué? ¿Cómo podríamos hacer para guardarlos ordenadamente, de modo de poder encontrarlos fácilmente?

Si pensar en objetivos de enseñanza implica construir alguna reflexión sobre la finalidad y el sentido, formular los contenidos guarda relación con los efectos que esperamos que la misma tenga en los conocimientos de los alumnos. En el siguiente apartado nos enfocaremos en la tarea de anticipar las acciones concretas que habremos de realizar, que es de algún modo la parte más comprometida, porque es en las actividades donde finalmente pondremos el cuerpo.

Las actividades o propuestas de enseñanza

Las **actividades o propuestas de enseñanza** son las acciones que el docente realiza - o invita a los alumnos a realizar y desarrollar juntos - para avanzar en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Mediante estas acciones, el maestro procura hacer todo lo posible para que los alumnos realicen efectivamente los aprendizajes que expresan los contenidos. Puede hacerse una enorme variedad de cosas para que los alumnos aprendan. La lista que se muestra a continuación es sólo un ejemplo del abanico de propuestas que un enseñante tiene a su disposición:

- Exponer oralmente
- Escribir en el pizarrón.
- Mostrar un esquema gráfico
- Mostrar cómo se hace algo
- Dictar
- Dar instrucciones sobre cómo usar una herramienta
- Hacer preguntas
- Repartir fotocopias en la clase y leer juntos un texto
- Analizar grupalmente una frase
- Plantear un problema teórico y conducir un debate
- Proponer una situación como “disparador” y analizarla, debatir.
- Prestar a lo alumnos el rol de docente
- Dramatizar un situación
- Realizar un experimento
- Jugar
- Trabajar a partir de objetos y su análisis
- Pedir a los alumnos que lean un texto o fragmento en la clase
- Pedir a los alumnos que expongan un tema, una lectura, etc.
- Pedir a los alumnos que lean un texto.
- Pedir a los alumnos que escriban un texto.
- Pedir a los alumnos que hagan algo y corregirlos
- Pedir a los alumnos que dibujen
- Pedir a los alumnos que canten
- Pedir a los alumnos que fabriquen o realicen cosas
- Ver videos
- Realizar salidas a lugares “educativos” (como museos, centros culturales, bibliotecas. etc.)
- Realizar salidas a lugares no “educativos” para verlos con otros ojos.
- Realizar proyectos: una revista de estudio, un video, un viaje, …
- Desarrollar una experiencia solidaria (ayudar a alguien)
- Proponer una experiencia de investigación (un trabajo de campo)
- Traer un invitado
- Establecer normas de trabajo y de comportamiento
- Crear un ambiente estético determinado
- Dar recompensas y/o sanciones
- Crear un ritual, una estructura de trabajo en los encuentros.

Algunas de estas acciones serán más oportunas para alumnos de ciertas edades, en ciertos momentos de la relación de enseñanza o bajo diferentes tipos de experiencias educativas. Hay además algunas tradiciones filosóficas e ideológicas asociadas a cada una de estas formas de concretar la enseñanza. Y hay, claro, una enorme variedad de formas de realizar y concebir cada una de estas acciones.

Un libro clásico de Hans Aebli, discípulo de Jean Piaget, proponía desarrollar una didáctica basada en la psicología piagetiana, donde las acciones de la enseñanza se fundaran en el conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Enseñar sin entender el aprendizaje del alumno, decía, equivale a la posición del operario que acciona una máquina cuyo funcionamiento desconoce.[31] Algunas de las formas de enseñar que propone Aebli son narrar y referir, mostrar, contemplar y observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, elaborar cursos de acción, solucionar problemas y ejercitar. Se trata, digamos, de cosas que pueden hacerse para promover aprendizajes, y que en este caso se fundan en una hipótesis acerca de cómo aprenden las personas. La justificación psicológica, sin embargo, no es la única base de las acciones de la enseñanza. Uno puede pensar en las intervenciones del maestro teniendo en cuenta también otras cuestiones, tales como la experiencia previa de los alumnos, sus actividades habituales, las propias fortalezas y habilidades del maestro, la naturaleza del contenido a enseñar y hasta disponibilidad de ciertos recursos.

Una pregunta interesante que podemos formular a esta altura es la siguiente: ¿existen algunas acciones de enseñanza que sean específicas del nivel inicial? Y en relación a este interrogante hay dos cuestiones que parecen más o menos evidentes. En primer lugar, que la acción de *jugar* decididamente ocupa un lugar central en las iniciativas de los maestros y maestras de este nivel de enseñanza, y por eso más adelante dedicaremos dos capítulos al juego exclusivamente. En segundo término, que las actividades centradas en habilidades que los niños del jardín aún no han desarrollado – esencialmente, la lectura y la escritura – han de ser pensadas desde una perspectiva diferente. Hechas estas dos observaciones, puede decirse que, por lo demás, la lista de acciones de enseñanza presentada habla de cosas que pueden hacerse junto a personas de cualquier edad, con los ajustes que fueran oportunos en cada caso.

Otra inquietud interesante en relación a las acciones del maestro para favorecer el aprendizaje de los alumnos tiene que ver con la relación entre actividades y filosofías o concepciones de la enseñanza. Páginas atrás discutimos la idea de "buena enseñanza", y planteamos que desde distintas perspectivas y fundamentos, la enseñanza bien entendida y desarrollada se materializa en distintas acciones y criterios de intervención. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente hay una relación directa entre formas de actuar y formas de concebir la enseñanza. Por ejemplo: ¿una enseñanza basada en la explicación y la exposición oral, es necesariamente una enseñanza *tradicional*? ¿Una propuesta de enseñanza que

[31] Aebli, Hans: *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea, 1988.

propone actividades de exploración a los alumnos, es necesariamente *constructivista*? ¿Organizar a los alumnos en pequeños grupos, es necesariamente un indicio de que se está proponiendo una enseñanza basada en la *producción cooperativa*? Puede decirse que, si bien ciertas acciones de enseñanza están asociadas, en el discurso y en las tradiciones de las aulas, a determinadas filosofías educativas, el sentido que las acciones de enseñanza van cobrando a lo largo de la historia es cambiante. Definitivamente no significaba lo mismo dar una clase a fines del siglo XIX que darla a comienzos del siglo XXI.

Existe una vieja fábula, repetida hasta el cansancio en conferencias y disertaciones, que pretende probar la “desactualización” de la educación respecto de, por ejemplo, la medicina. La historia conjetura que un médico de otros tiempos, puesto a viajar en el tiempo y a operar a un paciente en la actualidad se sentiría muy desorientado en un quirófano contemporáneo, pero que en cambio, un educador de otros tiempos que debiera dictar sus clases en la actualidad, podría hacerlo sin mayores inconvenientes. El relato propone una falacia tentadora. Pero si es cierto que no hay una relación lineal entre las acciones de enseñanza y los sentidos de estas acciones, podríamos afirmar con certeza que esta fábula es completamente falsa. Incluso sin considerar el modo en que las nuevas tecnologías han ampliado las experiencias del aula, un educador del siglo XIX puesto a enseñar en un aula del siglo XXI se sentiría profundamente extrañado del modo en que los alumnos lo miran, en que sus colegas esperan que los estudiantes hablen y participen, y hasta en los modos de moverse y conversar dentro del aula. La enseñanza cambia, y mucho. Y los cambios pasan, entre otras cosas, por los diferentes sentidos que van cobrando las mismas acciones.

La relación entre objetivos, contenidos y propuestas de enseñanza es dinámica. A veces los maestros organizan actividades a partir de una cierta confianza en su eficacia para abrir un universo de saberes al cual apunta el objetivo de su enseñanza, o toman como impulso inicial la disponibilidad de un material, sin tener certezas precisas de qué contenidos más específicos quieren enseñar, y éstos van precisándose a medida que la actividad se desarrolla. Otras veces, se parte de una certeza mayor sobre lo que se quiere enseñar, y se diseñan actividades que resulten eficaces para enseñarlos. La enseñanza suele reposar sobre fundamentos más o menos consensuados, discutidos, puestos en diálogo, pero la idea de que el maestro es siempre un actor racional que ejecuta un plan minuciosamente trazado es (afortunadamente) falsa. Más habitualmente, el que enseña se comporta como un líder de un grupo que aprende, como un guía que combina racionalidad e intuición, y que decide sus intervenciones en base a los avatares de la relación en el marco de la que la enseñanza tiene lugar.

Tiempo, espacio, orden, equilibrio, jerarquía y pertinencia como analizadores de la práctica

Las propuestas de enseñanza son el punto de concreción de todo el proceso. La instancia donde se pone el cuerpo y las cosas suceden. Por eso, es el lugar donde

mayores reflexiones y ajustes se generan y donde más cosas pasan. Los intercambios entre docentes y directivos son un buen referente de las discusiones acerca de cómo deberían ser las propuestas de enseñanza. En los últimos años, hemos podido reunir un amplio corpus de carpetas didácticas de docentes de nivel inicial, que ha permitido realizar un análisis centrado en las observaciones realizadas por las personas encargadas de supervisar o asesorar (director/a, coordinador/a pedagógico, supervisor/a, etc.). Este repaso de sugerencias, correcciones, propuestas, indicaciones, ha permitido identificar algunas observaciones usuales. La recurrencia de algunos criterios de corrección en vistas a mejorar las propuestas de enseñanza muestra, si no el ideal de perfección de un conjunto de actividades, al menos el tipo de errores que, en la visión de directivos o supervisores, los docentes suelen cometer cuando planifican.

Las principales categorías en las que aparecen incluidas estas observaciones son seis: tiempo, espacio, orden, jerarquía, pertinencia y equilibrio. Estas categorías pueden entenderse en (y se desprenden de) términos y aspectos muy precisos. Tiempo, espacio, orden, equilibrio, jerarquía y pertinencia serían, en una ajustada síntesis, los elementos que habitualmente se toman en cuenta a la hora de evaluar las prácticas. Y es por ello que merecen especial atención los elementos que definen cada una de estas variables. Aunque esta enumeración pueda parecer algo obvia, debe mirarse con detenimiento pues, al decir de Foucault “lo que hay que hacer con los hechos banales es descubrir – o por lo menos intentar descubrir – qué problema específico, y quizás original, está ligado a ellos”.[32] Veamos en detalle cada una de estas categorías, contemplándolas como analizadores de las propuestas de enseñanza.

1. Tiempo, en lo referido a la duración que se espera de una propuesta en el aula, a sus distintos momentos (generalmente se busca un inicio, un desarrollo y un cierre), y también en relación al momento oportuno en que la propuesta debería ser ofrecida. Esta variable rige observaciones del tipo de “aquí debería quedar un rato para hacer un cierre”, “¿no sería mejor que esta actividad la dejaras para el viernes?” o “quizás no te alcance el tiempo para desarrollar todas estas actividades en el día”.

2. Espacio. Esta categoría aparece vinculada a la disposición de los materiales, al uso de los ambientes y dimensiones disponibles y a la previsión de un dispositivo para ocupar el espacio (rondas, grupos, filas). Cuando una actividad es puesta bajo la lupa desde este ángulo, el tipo de sugerencias que se ofrecen es: “¿No sería mejor realizar esta actividad en un lugar más amplio?”, “¿Crees que serán suficientes dos afiches para emplear como soporte de esta técnica?” o “¿Por qué no hacer un círculo usando las sillas?”.

3. Orden. En referencia a los dos sentidos de la palabra: a la disponibilidad de materiales en forma cómoda y accesible, y a la mejor manera de poner en

[32] Foucault, M.: El Poder: cuatro conferencias, México: Libros del Laberinto, 1989

secuencia las propuestas, encadenadas unas con otras. Aquí es habitual hallar sugerencias que apuntan a poner en evidencia que hay experiencias que es oportuno presentar antes que otras. Un ejemplo sencillo, casi banal, pero muy ilustrativo: una directora sugería que “al repartir los materiales de plástica, deberías entregar primero los pinceles, luego las hojas, y sólo al final las bandejas con la pintura”. Otra interesante observación de una coordinadora decía: “Creo que la actividad no salió mal porque estuviera mal pensada, sino porque el salón estaba lleno de cosas que distraían a los chicos. Inténtalo de nuevo otro día, luego de guardar todas las cosas que andan sueltas por ahí”.

4. Jerarquía. Esta categoría tiene que ver con la mayor importancia de unas propuestas respecto de otras, lo que está sujeto a los objetivos que se persigan con la propuesta. En un proyecto o en una unidad didáctica, podría decirse, hay propuestas “centrales” que ocupan un lugar de mayor importancia (como la experiencia directa, el juego dramático, el juego-trabajo, las puestas en común) y otras más accesorias. Una de las observaciones relevadas, por ejemplo, sugería: “¿Por qué postergas tanto tiempo la salida, con tantas actividades anticipatorias? ¡Ya la podrían haber realizado!”

5. Pertinencia. Una de las principales observaciones que se realizan a las propuestas de enseñanza en el nivel inicial responde a la pregunta ¿es esto apropiado para niños de esta edad? Si bien es una variable de amplia interpretación (pues hay muchas razones por las que una propuesta puede considerarse inapropiada: peligrosidad, falta de interés, etc.), es en general entendida como pertinencia respecto de la edad y nivel evolutivo del grupo de niños. Las anotaciones o correcciones suelen mostrar expresiones tales como “Esto es demasiado complejo para sala de 3”, o “esto se supone que ya lo vieron el año pasado”.

6. Equilibrio. Finalmente, el equilibrio es una variable aplicada a una visión a más largo plazo, semanas o meses, en la que se contempla la presencia de elementos de distintas áreas de conocimiento, sin excesos ni ausencias de unas u otras. “En toda la semana no has incluido ninguna propuesta de expresión corporal”, o “Hace rato que no encaras algún proyecto de ciencias” son modos en los que esta categoría se expresa en las correcciones.

Tipos de actividades de enseñanza habituales en el nivel inicial

Así como en la escuela primaria es muy habitual trabajar sobre el cuaderno de clase, en la carrera de arquitectura se realizan con frecuencia diseños o maquetas y en los conservatorios de música se ejercitan habilidades de ejecución con instrumentos, en el nivel inicial es habitual que se realicen ciertas actividades con mayor frecuencia que otras. No se trata de tipos de actividades según aquello que enseñan (p.e. “actividades de matemática”, etc.) sino de modos habituales de organizar la actividad. La siguiente es una lista orientativa de algunas alternativas comúnmente desarrolladas en el nivel inicial.

1. Los intercambios grupales. Se trata de conversaciones coordinadas por el docente alrededor de una determinada temática. Habitualmente, los intercambios están conectados con una actividad que se realizará luego (un juego, una actividad de producción, una salida, etc.). En otras ocasiones, el intercambio grupal puede ser una propuesta en sí misma, sin tener este carácter anticipatorio, y ocasionalmente puede incorporarse algún objeto disparador, un soporte de registro (como el pizarrón, un afiche, etc.). En estos casos, podríamos decir que se trata de una actividad de observación o de búsqueda de información en grupo, como suelen proponerse a veces en las didácticas de las ciencias sociales.[33] En los intercambios grupales, el docente despliega sus habilidades para coordinar una conversación grupal, dar la palabra, facilitar a los niños y niñas recursos de lenguaje para precisar sus intervenciones, formular preguntas interesantes que los ayuden a pensar e invitarlos a su vez a interrogarse.

2. Los juegos reglados. Generalmente (aunque no necesariamente) se trata de las propuestas de juego en las que se demanda usar ciertos saberes y destrezas. Muchas veces, el contenido a enseñar no es el juego en sí mismo, sino ese saber o destreza que se necesita para jugarlo. Dentro de esta categoría caben los juegos que se desarrollan sobre una estructura predeterminada de mecanismos de interacción, tiempos, espacios y objetos: juegos de tablero, juegos físicos similares a las disciplinas deportivas, y también, estirando un poco la definición, ciertos juegos de palabras y juegos gráficos. En este tipo de propuestas, el maestro debe enseñar el juego, mostrar cómo se aplican sus reglas, brindar momentos de ejemplos compartidos donde algunos niños intentan jugarlo y los demás observan, y finalmente abrir un período de tiempo en el que los niños desarrollen el juego en forma más autónoma.

3. El juego socio-dramático. Las propuestas de juego donde los niños despliegan roles son espacios donde por excelencia es posible profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales, los conflictos, y donde los niños despliegan sus concepciones acerca del mundo social. El juego socio-dramático “conlleva la asunción de roles y la construcción de una historia dramática o guion a partir de los cuales los niños despliegan diferentes acciones y sostienen una trama narrativa”.[34]

4. El juego-trabajo. Aunque en rigor es discutible que el juego-trabajo se defina como una propuesta de enseñanza, dado que su complejidad permite considerarlo como una estructura didáctica, es oportuno mencionarlo aquí pues se trata de una modalidad de organización de la actividad del grupo que aparece con frecuencia en las salas. Se trata de la distribución del grupo en pequeños subgrupos, que se distribuyen en espacios de actividad denominados sectores o rincones. En cada sector se desarrolla una actividad diferente, que da un nombre al sector. Algunos

---

[33] Malajovich, A. y M. Canosa (coord.): Orientaciones didácticas para la educación inicial -1a parte-: serie desarrollo

[34] Sarle, P.: “El juego dramático como contenido de enseñanza”, *Revista Varela* Vol 1- No 34, 2013.

ejemplos de sectores son: el sector de construcciones, de lectura o biblioteca, de juegos tranquilos o juegos de mesa, de dramatizaciones, de arte, de ciencia, entre otros que pueden crearse y desarrollarse a partir de los intereses del grupo y los propósitos del docente. La actividad suele desarrollarse en distintas etapas: el momento de reunión previa donde el docente presenta los nuevos materiales que hay en cada rincón y los niños eligen un sector, el período de desarrollo del juego, el momento de puesta en común posterior al juego y de orden de los materiales.

5. Las experiencias directas y las entrevistas. Se trata de propuestas de apertura al mundo social, de ventanas por las cuales el grupo “se asoma” a distintas realidades y que por ello funcionan como un verdadero trabajo de campo. Como actividades de conocimiento, aportan una visión rica e interesante sobre cualquier temática que se trabaje en la sala. Un ben aprovechamiento de estas experiencias demanda una buena anticipación, un trabajo posterior, la previsión de modos variados de registro y el trabajo reflexivo sobre las preguntas que la experiencia ayudará a formular y responder.

6. Las actividades de producción. Se trata de un período de trabajo del grupo, a partir de una consigna ofrecida por el docente. Los alumnos podrán producir con su voz, con su cuerpo, con materiales de construcción, de dibujo o pintura, con herramientas diversas, etc. Lo que define a las actividades de producción es la realización de una tarea, que puede estar atravesada de un espíritu lúdico, artístico, laborioso, constructivo, o varias de estas alternativas a la vez. Por lo general, de estas actividades resulta un producto que con frecuencia sirve al docente para realizar valiosos análisis y conocer algo más acerca del aprendizaje de los alumnos.

7. Las propuestas de exploración de espacios y materiales. Muchas veces, ya sea porque se desea promover un encuentro íntimo entre los niños y los objetos, o porque se propone ofrecer un espacio de familiarización con ciertos materiales, herramientas, etc. en vistas a un trabajo posterior, se proponen sesiones de juego no estructurado, de manipulación y uso abierto de espacios, materiales, objetos o herramientas.

Estos siete tipos de actividades habituales no agotan lo que puede y suele hacerse en las salas del nivel inicia. Hay otros formatos y denominaciones, que podrían leerse como variaciones interesantes, como el llamado juego heurístico, que combina distintas formas de juego con predominio de la exploración física de objetos (no juguetes), el trabajo-juego, la multi-tarea, el juego centralizado, entre otros. No obstante, podrían reconocerse en estas estructuras un panorama general de los dispositivos del trabajo pedagógico frecuentes en este nivel de enseñanza.

Las estrategias de evaluación

La **evaluación** es el procedimiento mediante el cual el docente hace un esfuerzo por averiguar qué sucedió con la enseñanza que ofreció. Dado que la enseñanza es siempre un intento (porque no siempre produce los resultados esperados, y no siempre sale como esperábamos), es necesario en algún momento analizar qué

sucedió y realizar eventualmente algunos ajustes, algunas reflexiones, algunas estrategias adicionales. No sólo nos fijamos qué sucedió con el aprendizaje de los alumnos, sino también cómo nos hemos conducido, y cómo hemos pensado y sentido nosotros mismos, brindando esa enseñanza. Existen distintas formas de encarar la evaluación, y dentro del gran número de modalidades para desplegar acciones evaluativas, hay un amplio arco metodológico, filosófico e ideológico.

En el nivel inicial, sin embargo, es oportuno poner en contexto y resignificar la idea de evaluación. “Evaluar” puede traducirse a ideas tan disímiles como el control, la responsabilidad, la curiosidad o la reflexión. Algunas experiencias evaluativas son muy bien conocidas por cualquiera que haya hecho la escuela primaria y la escuela secundaria: la prueba escrita, el examen oral, la consigna de realizar una monografía, son algunos ejemplos. Sin embargo, también se llama evaluación a una reflexión ordenada por parte del docente, que no implica calificar ni “aprobar” o “reprobar” a los alumnos, sino simplemente (y nada menos que) pensar y repensar su enseñanza y los efectos que ha podido tener sobre la experiencia de los chicos. En el nivel inicial la evaluación se centra en esta función puramente pedagógica, y es por ello que los desafíos de la evaluación en este nivel difieren en mucho de los de la escuela primaria, la secundaria o la universidad.

En general se plantea que la palabra *evaluación* alude al menos a dos cosas distintas. La primera de ellas, que es llamada evaluación pedagógica (o “formativa”) refiere a la genuina y necesaria curiosidad por saber qué efectos ha producido la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, en la experiencia. La segunda, llamada *evaluación sumativa*, o simplemente acreditación o calificación, hace referencia al momento en que el docente asume una responsabilidad que le es conferida institucionalmente: la de decidir si los alumnos son habilitados para pasar a la siguiente etapa. Esta diferencia – y la falta de distinción entre estas dos facetas de la evaluación - ha generado profundos y acalorados debates en el mundo escolar. En el Nivel inicial, como hemos dicho, la evaluación se halla casi completamente circunscripta a la primera dimensión, es una evaluación puramente pedagógica. Los niños no deben ser examinados ni alcanzar estándares de ningún tipo para promocionar un año. Pasan de una sala a otra en forma automática. Esto, claro, no significa que los docentes no construyan una reflexión y un análisis sobre los aprendizajes de los alumnos y los efectos de la enseñanza. Pero esta reflexión no se ve forzada a articularse con un sistema “duro” de reglas acerca de la promoción, sino que sirve de espacio reflexivo para pensar la enseñanza. Por eso es pertinente revisar cuánto aporta - y cuánto estorba - adoptar el vocabulario usual de las teorías de la evaluación para hablar de esta necesaria reflexión sobre los aprendizajes.

Este rasgo de la evaluación en el Nivel inicial, su desligamiento de cualquier reglamento sobre la acreditación, le brinda la valiosa oportunidad de profundizar con sinceridad y libre de especulaciones en el análisis de lo pedagógico. Los problemas específicos de la evaluación en el nivel inicial guardan relación con los modos en que esta reflexión es llevada adelante. Si en otros niveles los problemas

de la evaluación tienen que ver con el modo en que los deseos de aprobar de los alumnos anulan sus deseos de aprender, por ejemplo, en el nivel inicial los problemas a resolver son otros. Por ejemplo: junto con muchas reflexiones profundas y que funcionan como eficaces analizadores de las prácticas, aparecen a veces superposiciones entre la labor pedagógica y las prácticas de disciplina, o los contextos de vida de los niños. Otro problema que profundizaremos en relación a la evaluación es que a veces se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiéndose así las esferas del desarrollo y el aprendizaje. O simplemente se confunde “evaluación formativa” con “ausencia de evaluación”, o “evaluación menos necesaria”. Analizar la evaluación en el Nivel inicial, entonces implicará adentrarnos en algunos de estos desafíos que se presentan al docente a la hora de preguntarse qué sucedió con su enseñanza.

Si en otros niveles de enseñanza los resultados de la evaluación son comunicados por medio de boletines de calificaciones, libretas o actas, en el Nivel inicial esta comunicación se concreta por medio de un informe individual de cada alumno, que se reitera en dos o tres oportunidades a lo largo de año. Otro aspecto a profundizar en relación a la evaluación, entonces, tiene que ver con la búsqueda de criterios y estrategias para la confección de estos informes.[35]

Estructuras didácticas

Las cuatro variables didácticas que describimos en los apartados anteriores son piezas centrales de la enseñanza y su planificación. Pero resultan ser formas tan generales y amplias de referirse a los momentos o etapas de la enseñanza, y pueden realizarse de maneras tan distintas, que no son elementos que alcancen de por sí para entender la enseñanza y sus problemas teóricos y opciones prácticas. Son elementos, como diría Fenstermacher, *genéricos*. Hablan de la enseñanza, pero no desde una concepción acerca de cómo la misma debería desarrollarse. Por eso, a las distintas maneras que se han ido encontrando de combinar y desarrollar estas variables y hacerlas funcionales a una manera determinada de concebir la enseñanza, se las llama *estructuras didácticas*. Veamos algunos ejemplos.

Una “materia” es una estructura didáctica. Si leemos el programa de cualquier materia de la formación superior podremos constatar que allí hay objetivos, contenidos, propuestas o actividades y formas anticipadas de realizar la evaluación. Hay además otras cosas, por supuesto, pero seguramente estas cuatro nunca faltarán. Si nos anotamos en un curso virtual (dictado por medio de internet), y leemos el banner promocional que nos envían por correo electrónico, veremos que allí nos dejan saber cuál es el objetivo del curso, qué se proponen enseñarnos, qué aprenderemos durante el desarrollo del curso y qué nos pedirán para darlo por aprobado. Nuevamente, se trata de una manera diferente de organizar las variables didácticas. En el Nivel inicial existen algunas estructuras didácticas que organizan estas variables de modos particulares. Las estructuras didácticas más consolidadas

[35] En dos capítulos posteriores son analizadas en forma particular las prácticas de evaluación en el nivel inicial y la confección de informes de los alumnos.

en el Nivel inicial son la Unidad Didáctica, el Proyecto Áulico (o Proyecto Didáctico) y la Secuencia Didáctica. El próximo capítulo está dedicado a presentarlas y comentarlas.

Cap. 3 - Unidades Didácticas, Proyectos Áulicos y Secuencias Didácticas

Mucho se ha dicho acerca de las Unidades Didácticas y los Proyectos en el Nivel inicial. Suele decirse, por ejemplo, que la diferencia entre una Unidad Didáctica y un Proyecto es que éste último "tiene un producto". Y aunque eso no es del todo falso, hay que decir que esa distinción (que se ha vuelto muy popular en el ámbito del nivel inicial) es insuficiente y superficial. Es como decir que la diferencia entre una espinaca y un rosal reside en que éste último da flores. Eso no es falso, pero hay muchas otras diferencias, antes del resultado, que ameritan ser consideradas para captar y comprender la esencia de cada estructura didáctica. En este capítulo presentaremos algunas ideas y ejemplos sobre la realización de Unidades Didácticas y Proyectos con el espíritu de disparar la imaginación didáctica del maestro, para discutir, para disentir y para tener un punto de partida (otro más) sobre el que construir criterios. Adicionalmente, comentaremos algunos rasgos de otra forma de organización de la enseñanza en el nivel inicial: la secuencia didáctica. La secuencia, sostendremos, es una forma de organización de la enseñanza que, aunque no tiene la misma tesitura que las otras, forma parte de una mirada integrada sobre la didáctica del nivel, en tanto permite, como señala Ruth Harf en el capítulo 7 de este volumen, dar entidad propia al tratamiento de temáticas que no son abordadas en unidades o proyectos, sin generar relaciones forzadas. Hay claramente una jerarquización de las Unidades Didácticas y los proyectos por sobre las secuencias, pues las primeras tienen mayor complejidad, y son en mayor medida herederas de tradiciones históricas y filosofías de base. Esto, por supuesto, no nos llevará a creer que en las salas es mejor realizar unidades o proyectos que secuencias. Lo que nos invita a pensar es otra cosa: que comprender las estructuras más ricas y complejas allana fácilmente el camino para abordar las secuencias, de suyo más sencillas. En las Unidades Didácticas y en los Proyectos se encuentran tácitamente explicados y justificados la mayor parte de los argumentos que sostienen a las secuencias, y dentro de ambas (unidades y proyectos) se emplean permanentemente criterios de secuenciación de propuestas, pues las actividades de presentan en un determinado orden, obedeciendo a criterios fundados. Comencemos entonces por presentar algunas reflexiones sobre estas dos sólidas estructuras didácticas: la Unidad Didáctica y el Proyecto.

La Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica es un modo de organizar la enseñanza que se basa en ciertos criterios que son, como enseguida veremos, coherentes con el tipo de alumno que concurre al Nivel inicial. Siempre que elegimos un modo de formular, organizar, realizar y evaluar la enseñanza, indefectiblemente tomamos partido por algunas opciones y desechamos otras. En ese sentido, optar por la Unidad Didáctica implica aceptar que:

→ El conocimiento - aquél mundo de saberes, destrezas y actitudes al que queremos acercar a los alumnos - aparece mezclado con las experiencias cotidianas e inmerso en una complejidad que vale la pena conservar y aprovechar (en lugar de, por ejemplo simplificarla mediante clasificaciones).

→ La vida cotidiana está llena de secretos que los chicos pueden descubrir haciendo las preguntas adecuadas, y para eso hace falta mirar con intensidad y curiosidad un "pedacito" de esa vida cotidiana (en términos didácticos, un "recorte") e inundarlo de preguntas.

→ Desde esta perspectiva, no necesitamos de las disciplinas (o de las asignaturas escolares tradicionales) pues al enseñar con Unidades Didácticas no pretendemos clasificar el conocimiento: éste aparece inmerso en el orden que le da la realidad social.

→ Pero aunque la Unidad Didáctica no clasifica el conocimiento desde las disciplinas, sí recurre a ellas porque pueden ayudar a preguntar. Así, es posible acercarse al "recorte" de la Unidad Didáctica y *preguntar como matemáticos*, *preguntar como artistas*, preguntar como científicos, etc.

La Unidad Didáctica es, entonces, un modo de organizar la enseñanza que da por ciertos (¡y se toma muy en serio!) una serie de principios educativos progresistas y renovadores: el valor de la pregunta, el carácter abierto y complejo del contenido, la idea del docente como un guía experto que ayuda a indagar, entre otros.

Hay un gran mensaje en cualquier Unidad Didáctica, se trate sobre lo que se trate y sea cual sea su recorte: el mundo puede mirarse de dos maneras: *superficialmente*, desde la vivencia cotidiana, espontánea, ingenua, práctica; o bien puede mirarse *profundamente*, mediante una interrogación curiosa y sistemática. El gran mensaje de una Unidad Didáctica es, entonces, que vale la pena adentrarse gozosamente en este último modo de mirar el mundo.

Por otro lado, la Unidad Didáctica constituye todo un signo de identidad para la educación infantil. Enseñar por medio de Unidades Didácticas es algo más que una decisión técnica, ya que al hacerlo, el docente se inscribe en una filosofía educativa de muy larga tradición. Así, enseñar por medio de Unidades Didácticas provee al educador tanto de una herramienta para reunir objetivos, contenidos, propuestas de enseñanza diversas y estrategias de evaluación, como de una credencial de

identidad. Es una técnica, pero también una bandera. La Unidad Didáctica se formula por lo que es, pero dialoga con lo que *fue*, con lo que *no es* y con lo que *no quiere ser*. Cuando los estudiantes del profesorado realizan sus prácticas finales, y se hacen cargo de un grupo por primera vez, suele pedírseles que diseñen y desarrollen una Unidad Didáctica. No es casual: la Unidad Didáctica no es sólo ni principalmente un modo de escribir la planificación, sino que se trata de un modo de pensar la enseñanza, una filosofía, una actitud, un punto de vista.

Aunque excede los alcances de este texto indagar en los antecedentes históricos de la Unidad Didáctica, digamos al menos que la idea de enseñar a partir de un recorte de la realidad (y no a partir de un listado de contenidos organizados por asignaturas o disciplinas, por ejemplo) aparecía ya en propuestas y sistemas anteriores, como los llamados Centros de Interés desarrollados por Ovidio Decroly y las "lecciones de cosas" del siglo XIX[36]. En relación a las llamadas "lecciones de cosas", éstas fueron empleadas hacia fines del siglo XIX, y consistían en

> "llamar la atención sobre un objeto cualquiera, hacer sobre él, siempre que se considere necesario, algunas sencillas observaciones, y dirigir después al niño preguntas también sencillas y al mismo tiempo graduadas, que le lleven a observar, a analizar, a comparar, a discernir, a formar juicios, a dirigir su atención sobre otros objetos y las cualidades, propiedades y acciones de uno y de otros" (Alcántara García, 1881:42).

Alcántara García, pedagogo español de esa época e impulsor de esta metodología, sostenía que se trataba de un método natural, pues "(…) así es como procede la Naturaleza, que no hace otra cosa que hablar a nuestros sentidos, interrogarnos, ponernos delante los objetos para hacernos observar, enseñarnos a discernir y obligarnos a pensar".[37] Las lecciones de cosas, como metodología de enseñanza se consideraba portadora de "un sello renovador, rompiendo con la tradicional repetición y memoria".[38] Las lecciones de cosas de aquellos tiempos y las Unidades Didácticas de nuestros días difieren en mucho, pero claramente hoy podemos enseñar por medio de Unidades Didácticas, entre otras razones, porque hace un siglo y medio estos pioneros se atrevieron a pensar que la enseñanza podía emprenderse mediante preguntas y observaciones curiosas a un elemento tomado de la realidad cotidiana.

---

[36] Peinado Antón, C.: "Investigación de la teoría decrolyana: la vida como objeto de la educación", Documento del EGGTT, 2008 [disp. en web: http://www.cepgranada.org/~inicio/formacion/iiiencuentroggtt/comunicaciones/g017.pdf] / Del Pozo Andrés, M.: "Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)", en *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, pp. 143-166).

[37] Alcántara García, P.: *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, Madrid: Gras y Compañía, 1881.

[38] Rodríguez Pérez, J.: "Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de niños de Madrid", *Foro de Educación*, Nro. 9, 2007 (disponible online en http://www.forodeeducacion.com/numero9/completa.pdf)

Muchos de los principios de indagación que caracterizan a la Unidad Didáctica, además, reconocen muchas semejanzas con la metodología de la investigación. No es casual: investigar es, también, mirar con ojos profundos, sistemáticos y curiosos una porción bien definida de la realidad, para aprender sobre ella.

Hacer estallar los contenidos

Una característica interesante de la Unidad Didáctica es su particular modo de concebir los contenidos. La Unidad Didáctica enseña indagando curiosa e intensamente un recorte de la realidad, y por eso demanda desmenuzar, desarmar ese recorte. En palabras de Pires y Ortega, la unidad didáctica es una estructura pedagógica que permite al docente organizar su tarea a partir de la selección de un recorte de la realidad, es decir, de "un contexto que se elige para trabajar con los niños (…) a través del que ellos podrán acercarse a esa realidad, observarla, cuestionarla, profundizar los conocimientos que ya poseen, construir otros nuevos, cotejar ideas, ponerlas a prueba, establecer nuevas relaciones antes ignoradas o desconocidas, intercambiar opiniones".[39]

Podríamos decir que ese ejercicio de profundización acerca de todo lo que puede saberse sobre un recorte es como "hacer estallar los contenidos" ¿Qué significa esto? Hacer estallar los contenidos significa poner al objeto-recorte en el centro de la reflexión y extraer de él todo lo susceptible de ser sabido, todo lo preguntable, todo lo interesante y relevante. Viene bien partir de un ejemplo. Supongamos que en un jardín de infantes de un medio urbano se está desarrollando una Unidad Didáctica sobre "El quiosco de diarios y revistas", y toma como uno de sus ejes el *diario*. Hacer estallar el contenido es el ejercicio de poner el diario en el centro y ver que:

- El diario es una publicación que sale todos los días: de ahí su nombre. ¿Cómo se llaman los diarios más conocidos? ¿Por qué se llaman así?
- Los diarios no tienen, como los libros un único autor, sino muchos. A los autores de los textos del diario se los llama "periodistas". Muchos periodistas son tan famosos como los actores o los políticos. ¿Conocemos a alguno? ¿Sólo aparecen en el diario, o también en radio o televisión?
- Existen distintos diarios, escritos por distintos periodistas, que informan de cosas que van pasando en la ciudad, en el país y en otros países.
- Muchas veces, distintos diarios presentan las mismas noticias de maneras diferentes: muestran lo que les pasa a distintas personas, cuentan las opiniones de distinta gente, le dan más importancia a algunas cosas que a otras.
- Dentro del diario, las noticias parecidas entre sí, aparecen juntas. A cada parte del diario se la llama "sección": sección policial, deportiva, de espectáculos, de política, etc.

---

[39] Pires, C. y Ortega, G.: *La unidad didáctica. Una herramienta cotidiana*, Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo, 2009.

- En el diario, raramente aparecen chicos. Pero algunas veces, si. ¿Qué aparecen haciendo? ¿Qué chicos y chicas muestran los diarios? ¿Qué les pasa a esos chicos, por qué salieron en el diario?
- Las noticias del diario tienen letras más grandes llamadas títulos, y textos que los explican más detenidamente. También incluyen fotos o dibujos, que muestran algo de lo que dice el texto.
- Los diarios viejos de días anteriores se usan para distintas cosas: envolver papas o huevos, proteger el piso, fabricar un gorro, encender fuego. ¿De qué otras maneras se usan los diarios viejos?
- Los diarios son elaborados por una gran cantidad de personas, no sólo periodistas. Muchas de estas personas trabajan todos los días en las oficinas de los diarios, llamadas *redacciones*.
- Algunos diarios son muy antiguos, y ya salían todos los días hace cien años, o aún más. Una manera de recordar y saber qué pasaba hace muchos años, es mirar diarios viejos que fueron conservados.
- A muchas personas les gusta leer el diario durante el desayuno, y por eso en muchos bares donde se sirve café con leche y medias lunas, tienen varios ejemplares de los diarios para ofrecerles a los clientes.

Y esto recién empieza. *Hacer estallar los contenidos* significa ir profundo en todo lo que el objeto puede traer consigo. Hacer estallar los contenidos es una de las piezas de la filosofía de enseñanza propia de la Unidad Didáctica. Es punzar el objeto con la curiosidad e investigarlo con persistencia.

Para formular estas afirmaciones y preguntas respecto del recorte (afirmar y preguntar, como hemos visto, son dos modos posibles de formular contenidos de enseñanza) es útil esbozar una red con ejes que nos permitan interrogar al recorte. El centro de la Unidad Didáctica es llamado “recorte” (y no “tema”, por ejemplo) porque surge (se toma de, se recorta) de la experiencia real y cotidiana de los alumnos. Se trata de un aspecto destacado de la realidad habitual, no para escindirlo, sino para prestarle especial atención. Algo de la vida que es elegido para mirar más de cerca. Los recortes suelen ser lugares físicos: comercios, museos, plazas. Pero esto no es una condición: se puede hacer una Unidad Didáctica sobre aspectos cotidianos de la vida de los alumnos que no se circunscriben necesariamente a un espacio geográfico. Algunos ejemplos: la lluvia, la risa o el llanto, los juguetes, el propio cuerpo.[40]

Red de contenidos

Para elaborar la red de la Unidad Didáctica pueden considerarse tres niveles. En el centro, el objeto – recorte. A su alrededor, una serie de ejes que sirvan para orientar las preguntas. Y en el exterior, partiendo de cada eje, los contenidos. En cuanto a la selección de ejes adecuados, el siguiente es un esquema posible. IMAGEN red UD.JPG

[40] Acerca del término “recorte”, son interesantes las observaciones críticas que propone Ruth Harf en el capítulo 7 de este libro, así como las sugerencias que ofrece en lo referido a la naturaleza y los criterios para su definición.



Se trata, como puede verse, de aspectos que pueden servir para orientar la interrogación del objeto – recorte. Los diseños curriculares nos brindan importantes pistas para considerar lo que puede identificarse como enseñable en un recorte. De modo análogo y concurrente, estos ejes marcan caminos posibles. Si la Unidad Didáctica procede desmenuzando el objeto de conocimiento, buscando en él todo lo aprendible, indagando en su interior, estos ejes son puertas por la que podemos comenzar a formular esas preguntas. Consideremos brevemente cada eje.

En el eje de los *espacios y momentos*, es oportuno identificar las distintas dependencias, espacios y subespacios, ciclos temporales, momentos especiales o rituales asociados al recorte. En una estación de tren, por ejemplo, se tratará de identificar todos los espacios "secretos" que no suele ver un pasajero, tales como talleres, espacios del personal, oficinas internas, etc. y en lo referido a los tiempos, podría indagarse en los horarios de los trenes, y en los momentos de ascenso y descenso masivo de pasajeros, como aspectos clave vinculados al tiempo.

La *historia* como eje de indagación puede invitarnos a interrogar el pasado de las instituciones y las comunidades, pero también las historias que las personas relatan, las anécdotas, los pequeños mitos que estructuran el imaginario y la identidad de los grupos. En una Unidad Didáctica sobre una terminal de ómnibus urbanos de línea o colectivos, por ejemplo, se pueden recorrer los antecedentes de ese medio de transporte, conociendo a uno de sus predecesores, el tranvía. Pero pueden también escucharse las anécdotas que los choferes tienen para contar de su larga experiencia a bordo de los coches, en constante interacción con los pasajeros.

Los *objetos*, por su parte, son testigos ejemplares de la realidad. Conocer y analizar los objetos de un recorte de conocimiento nos permite conocerlo y acceder a sus productos, sus modos de funcionamiento, sus estéticas. Una Unidad Didáctica suele tener algún objeto privilegiado: los libros en una biblioteca, las bicicletas en una

bicicletería, etc. En los casos en los que no hay un objeto evidentemente destacado, pueden elegirse alguno o algunos para poner el foco y profundizar la mirada. En una Unidad Didáctica cuyo objeto – recorte fuera un supermercado, por caso, podría elegirse la etiqueta de los productos (con toda la información que ésta contiene) como uno de los objetos ejemplares.

Las *personas y sus roles* son importantes, en tanto todo recorte es, de algún modo, un espacio social. Las instituciones, los comercios, las prácticas sociales en general, ponen a las personas en situaciones de jerarquías, de autoridad o de diferenciación de roles que no se ven a simple vista. La Unidad Didáctica hace visibles los intereses y las motivaciones de las personas. Su vocación, su ideología, sus sueños y deseos, sus capacidades. En una Unidad Didáctica sobre el cuartel de bomberos voluntarios, por ejemplo, pueden recuperarse las razones que llevaron a esas personas a dedicarse a esa tarea. Puede indagarse en los modos en que llegaron a capacitarse, a aprender el uso de las distintas herramientas. Y también se puede conocer algo acerca de los ideales que los mueven.

Todo objeto – recorte tiene cierta presencia en distintas *expresiones de la cultura*, especialmente en los medios de comunicación, el cine y la literatura. Hay visiones sociales acerca del recorte que lo hacen visible por medio de estas ventanas que la sociedad tiene para mostrar sus representaciones. En una Unidad Didáctica sobre una biblioteca infantil barrial, por ejemplo, puede hacerse foco en algunos personajes de cuentos tradicionales y encontrarlos en películas, o aludidos en series de televisión, o parodiados en publicidades. En una Unidad Didáctica sobre el recorte de la carpintería, se pueden rastrear personajes que desempeñen ese oficio en el imaginario religioso (el propio Jesús nació en el hogar de un carpintero), literario o de las ficciones disponibles.

Si es cierto que todo recorte es social, también lo es que en todo escenario social hay *conflictos*. Esto no significa necesariamente que se deba enfocar la indagación en las peleas entre las personas ni en situaciones violentas. La idea de indagar en los conflictos es otra: ahondar en aquellos detalles del recorte donde se hace evidente que existen distintos puntos de vista, o donde se hacen visibles problemáticas sociales. En muchos comercios de las grandes ciudades, por ejemplo, hay sistemas de seguridad o vigilancia que previenen los robos. En los trenes, hay guardas o inspectores que controlan que no haya personas que pasen sin pagar su boleto. De camino a cualquier lugar de la ciudad o del campo, es posible ver personas que protestan o reclaman. Las paredes de los edificios suelen mostrar las huellas de luchas institucionales, laborales, corporativas o de minorías relegadas. En una Unidad Didáctica sobre un taller textil, por ejemplo, puede plantearse la pregunta de por qué casi todas las empleadas son mujeres, y la gran mayoría, extranjeras. Si es cierto que educar es también promover un pensamiento y mirada crítica sobre la sociedad, la Unidad Didáctica concreta este afán tomando como uno de sus ejes, el conflicto.

Asimismo, la interrogación de un objeto – recorte puede abarcar las *normas o reglas*, aspectos no evidentes a simple vista que sirven para comprender el comportamiento y el sentir de las personas, la razón de existir de los objetos, la existencia de ciertos conflictos. Las normas tienen también su historia y están enmarcadas en relaciones. En una Unidad Didáctica sobre el recorte de la tintorería del barrio, puede averiguarse cuáles son las condiciones para que el tintorero realice un trabajo, y también qué experiencias los llevaron a imponer esas condiciones: qué pequeñas historias de sacos olvidados y reclamados, de trajes sin ticket, de señoras que recuperaron su vestido, explican y sostienen la existencia de ciertas reglas. O también: qué cuestionamientos se hacen al trabajo de ciertas tintorerías desde las reglas que la ciudad tiene para proteger el medio ambiente.

Finalmente, en una Unidad Didáctica puede mirarse el objeto – recorte desde las preguntas que formulan las disciplinas. "Mirar como..." matemáticos, artistas, científicos, nos permite interrogar esa realidad desde lógicas que nos atraviesan, pues vivimos inmersos en una cultura marcada por el saber disciplinar. Así, si la Unidad Didáctica se desarrolla en torno al recorte de una frutería y verdulería cercana al jardín, la investigación de los distintos tipos de especies vegetales, podría enriquecerse con algunas preguntas planteadas por la biología: ¿son las pantas seres vivos? ¿Por qué? Se podría proceder a experimentar comparando las mismas partes de diferentes plantas. En fin, se podría proceder como procede el científico, poniéndose en ese lugar, sin que por ello deba decirse que se ha adoptado un enfoque disciplinar.

Estas dimensiones no abarcan todo lo que puede decirse del objeto – recorte, pero sí trazan un recorrido posible que debe decidirse y ajustarse también de acuerdo a las experiencias de los alumnos, y al entorno en el que se ubica el jardín. De acuerdo al tipo de recorte que organice la Unidad Didáctica, estas dimensiones podrían formularse de diferentes maneras, y con el énfasis puesto en unas u otras. Lo que muestra la red es un mapa de grandes dimensiones o carriles por los que podría ordenarse el abordaje del recorte. Al pensar en forma minuciosa en el recorte, al recorrerlo e investigarlo, aparecen una serie de asuntos que lo vuelven un espacio repleto de potenciales experiencias de aprendizaje para los alumnos.

Las propuestas de la Unidad Didáctica

A la hora de proponer experiencias a los alumnos, y ya que el espíritu de la Unidad Didáctica es la indagación, se deberán diseñar situaciones de juego, de diálogo, de producción y de intercambio en las que todo ayude a promover esa actitud, esas acciones, ese espíritu. Las propuestas de enseñanza son muchísimas y los docentes siempre inventan nuevas formas de proponer experiencia. Pero al menos podemos plantear algunos ejemplos sólidos de tipos de propuestas que pueden desarrollarse en una Unidad Didáctica. Éstos son: los intercambios grupales, el juego socio-dramático, el juego-trabajo, los juegos con reglas, la experiencia directa, las entrevistas y las actividades de producción. Veamos algunos comentarios acerca de cada una de ellas.

- Al proponer situaciones de diálogo e **intercambio grupal**, sería oportuno prever algunos ejes que sirvan para problematizar y ampliar las ideas de los alumnos. Partir de sus palabras, sus intereses y su experiencia no significa limitarse a ellas, sino tomarlas como envión inicial, para potenciar y expandir. Reconocer diferentes puntos de vista y analizarlos, proponer juegos imaginativos a partir de sus ideas, dejar preguntas abiertas sobre el recorte que inviten a ser retomadas en la experiencia directa o la entrevista. El diálogo es una imprescindible materia prima del pensamiento, y atraviesa toda la experiencia de la enseñanza. Conversar con los chicos y pensar juntos en ese diálogo no nos aleja de las pedagogías lúdicas: es un componente imprescindible de toda enseñanza.

- Al proponer **juego socio-dramático**, los docentes pueden incluir materiales vinculados al recorte y sus características e intervenir ocasionalmente complejizando las concepciones de los niños sobre los usos y sentidos de esos materiales. No alcanza con observar a las personas y conversar con ellos, es preciso también ponerse en su lugar por medio del juego, abrir el universo de situaciones, conflictos, posibilidades que el juego permite desplegar. Distintos estudios vienen sugiriendo que al jugar al "como si…", los chicos entran en contacto con roles sociales y se involucran con la conflictividad de modos particularmente interesantes.[41]

- Al proponer el **juego-trabajo**, considerar en qué rincones será apropiado teñir el juego de los contenidos y preguntas vinculados al recorte y rediseñarlos para ese fin. Puede intervenirse agregando materiales, o proponiendo nuevos modos de usar los existentes.

- Al proponer **juegos con reglas**, el diseño de los mismos debería estar pensado para que jugarlos demande un cierto conocimiento sobre el recorte.

- Al proponer una **experiencia directa**, debería elegirse un lugar que represente genuinamente el recorte de la Unidad Didáctica. La experiencia directa es una vivencia central de la Unidad Didáctica, y por eso amerita ser cuidadosamente anticipada, planificar las actividades que se van a realizar en el lugar, tener recursos para registrar y recabar información y recuperar todo eso ordenadamente en los días posteriores a la salida. La experiencia directa no es *una* actividad, sino una secuencia rica y compleja de actividades.

- Ya sea durante la experiencia directa o en cualquier otro momento de la Unidad Didáctica, es oportuno realizar alguna **entrevista** a alguien que pueda informar sobre el objeto-recorte. Al hacerlo, se tiene la oportunidad de ejercitar el mayor de los procedimientos del investigador: la pregunta. Es una de las ocasiones

[41] Más adelante, al profundizar en cuestiones relativas al juego, profundizaremos acerca del modo en que el juego dramático puede constituirse en un espacio privilegiado para abordar el conflicto social.

privilegiadas para concretar una idea básica de toda Unidad Didáctica: "indagar curiosa y profundamente" la realidad.

- Al proponer **actividades de producción**, ya sea que se trate de producción artística, literaria, de la fabricación de objetos, o cualquier otra actividad que involucre la elaboración de productos visibles y susceptibles de ser socializados, es oportuno preguntarse de qué modo esa propuesta aporta al conocimiento del recorte. ¿Pone a los alumnos en situación de enfrentarse a algunos desafíos que están presentes en el recorte? ¿Les da la ocasión de familiarizarse con objetos o materiales que pertenecen al recorte? ¿Los invita a vivenciar roles relacionados con el recorte?

Las actividades de una Unidad Didáctica pueden ser variadas y diversas. Durante una Unidad Didáctica los chicos y su docente pueden jugar, hablar, mostrar, guiar una observación, ayudar a mirar, proponer hacer algo, proponer imitar, explorar, investigar, ayudar a preguntar, leer, escribir... Y muchas actividades, especialmente las que tienen un formato lúdico, ameritan además ser reiteradas y variadas. Fácilmente un docente puede reconocer cuando es oportuno volver a ofrecer el tiempo para que una actividad se repita, se la deje crecer, variar y desplegarse para que brinde todas las oportunidades de aprendizaje que su diseño había imaginado.

Escribir la Unidad Didáctica

Veamos de qué modo puede formularse una Unidad Didáctica. La formulación escrita es, en este caso, oportuna, ya que se trata de una forma de pensar la enseñanza a lo largo del tiempo. Una Unidad Didáctica puede durar varias semanas, y eso hace que sea práctico organizar los muchos elementos que la componen en una escritura práctica y operativa. Al haber muchas personas involucradas y al desarrollarse en un marco institucional, además, la formulación escrita apoya la posibilidad de una mejor comunicación y favorece un trabajo compartido. Los elementos que proponemos para organizar y formular por escrito una Unidad Didáctica son:

- *Un Título*

- *Una fundamentación* breve, que explique por qué el recorte elegido es relevante para este grupo, en este momento. Un modo posible de escribir una fundamentación eficaz y que nos ayude a pensar en la experiencia de aprendizaje que queremos promover, es pensar en tres párrafos, que digan: 1) algo sobre el recorte y su valor como contenido, 2) algo sobre los objetivos de la Unidad Didáctica y 3) algo sobre el grupo, sus características y lo que los hace destinatarios adecuados de esta propuesta. Por ejemplo, en una Unidad Didáctica sobre la panadería del barrio, en la que se profundizará sobre el pan, la fundamentación podría decir lo siguiente:

El pan es un alimento antiquísimo, universal y su fabricación involucra procesos complejos e interesantes. Pero además, condensa una serie de valores sociales muy importantes, vinculados especialmente al trabajo.

En esta Unidad Didáctica se propone indagar y profundizar sobre las prácticas, saberes y objetos que se nuclean en la elaboración del pan, tomando como referencia central la panadería del barrio. La idea es recorrer algunos sentidos, tareas, fenómenos, que rodean al pan como objeto concreto y como objeto cultural e interrogarlos profundamente.

Los niños de la sala de 4 años participan con frecuencia de un taller de cocina, que es uno de los eventos esperados de la semana, lo que probablemente favorecerá el tratamiento de algunas dimensiones de la Unidad Didáctica.

- *Un Objetivo general* (por ejemplo: "indagar y profundizar sobre las prácticas, saberes y objetos que se nuclean en… (el recorte)". El objetivo tiene, como todo objetivo, una acción representada por un verbo (conocer, profundizar, realizar una aproximación, etc.) y un objeto (el recorte que elegimos).

- Una *red o lista exhaustiva* de lo enseñable sobre el objeto-recorte, para definir los contenidos posibles, elaborada a partir de un relevamiento o indagación previa. Aquí es donde volcamos lo que surge al "hacer estallar el contenido".

- Los *contenidos* pueden también aparecer expresados como afirmaciones y/o preguntas.

- *Actividades,* o propuestas que se ofrecerán al grupo. Es conveniente que las actividades se presenten ordenadas con algún criterio. Un modo clásico de ordenar las actividades es: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre. Otro modo de ordenar las actividades consiste en presentarlas como: actividades para "elegir" el recorte, para "interrogar" el recorte y actividades para "cerrar la idea, comunicar y compartir, sistematizar, e inventar algo nuevo". Son modos concretos de iniciar, desarrollar y cerrar la Unidad Didáctica y probablemente ayudarán a tener presente el proceso:

    - Actividades para elegir, conocer, acercarse e interesarse en el objeto recorte, donde nos interesará "abrir caminos hacia…" el objeto-recorte. Por ejemplo: presentaciones "casuales" del objeto central de la unidad en el contexto de la vida cotidiana del grupo; utilizaciones de objetos relacionados que sirvan para abrir preguntas; planteo de problemas prácticos o preguntas que podrían resolverse o responderse mediante elementos o productos del objeto-recorte.

    - Actividades para interrogar, comprender los por qué, darse cuenta de que ese objeto-recorte es más complejo de lo que parece, saber más, registrar, ponerse en el lugar de las personas que se relacionan con el objeto-recorte. Por ejemplo: análisis de objetos; entrevistas a personas;

experiencias directas; actividades de indagación; dramatizaciones; representaciones de distinto tipo.

- Actividades para cerrar la idea, comunicar y compartir, sistematizar, e inventar algo nuevo que sea posible gracias a haber conocido el objeto-recorte. Por ejemplo: organización de eventos como ferias, muestras, etc. o proyectos áulicos a partir del objeto-recorte.

- Experiencias de evaluación. La evaluación puede encararse de diferentes maneras.

    - Una opción interesante es aprovechar la **repetición de propuestas**, o propiciarla al inicio y al final de la Unidad Didáctica. Puede tratarse de actividades de los distintos tipos que hemos enunciado más arriba. Repetir una actividad en distintos momentos y observar con detenimiento las diferencias entre una y otra "versión" de la actividad nos permite valorar el proceso, y nos ayuda a entender qué estructuras se han modificado, qué aprendizajes se han producido.

    - Otro modo de evaluar es el **análisis de las producciones** de los alumnos. Lo que ellos dibujan, graban, inventan, etc. es una evidencia de lo que son capaces de hacer.

    - Puede asimismo evaluarse mediante la **observación sistemática del juego**. En otro capítulo de este volumen se desarrollan diferentes técnicas para organizar y aprovechar este tipo de observación.

    - Para que los propios niños puedan valorar su proceso de aprendizaje es oportuno realizar **grabaciones o filmaciones** al comienzo, para poder retomarlas al final.

No incluimos aquí una serie de ítems prácticos que suelen incluirse en las planificaciones (recursos, espacios, cronograma, etc.) ya que damos por sentado que se trata de aspectos prácticos que cada docente resuelve en forma espontánea, y no demandan ser tratados teóricamente en este análisis.

El sentido de un proyecto: un escenario en movimiento

Ya habíamos dicho al comienzo del capítulo que en la Unidad Didáctica hay siempre un "gran mensaje": vale la pena adentrarse gozosamente de un modo *profundo,* curioso y sistemático para mirar el mundo. Comencemos entonces por decir algo equivalente sobre los proyectos áulicos: más allá de los objetivos concretos sobre los que se estructure (realizar una muestra, construir un espacio, resolver un problema, ayudar a alguien, etc.) el proyecto busca siempre **generar un sentimiento de pertenencia en el grupo de niños respecto de la actividad**.

El primer impulso de un proyecto, entonces, es de orden afectivo: “hagamos esto”, “necesitamos hacerlo”, “vale la pena hacerlo”. Se trata de crear una representación grupal compartida sobre la actividad y sobre su contexto, para aprender a partir de su realización.[42]

Un proyecto es, de algún modo, un escenario en movimiento. Y se aprende proyectando, porque el deseo de realizar hace que se expresen en nosotros las aptitudes estratégicas, que nos volvamos dinámicos, creativos y versátiles. El proyecto constituye un espacio donde necesariamente enseñar y aprender son más parecidos a diseñar, repensar, anticipar, decidir… que a “explicar” y “atender”, como podría suceder en una clase tradicional. Por eso el trabajo por proyectos tiene una impronta renovadora: se formula en contraste respecto de la enseñanza tradicional, predominantemente comunicativa.

Por todo lo anterior, el proyecto es una estructura didáctica flexible, y que lleva en su espíritu un tipo de energía diferente del de la Unidad Didáctica. Allí donde la Unidad Didáctica pregunta, indaga, profundiza y se dirige hacia adentro, hacia lo fino, hacia lo invisible, hacia lo insospechado que emerge al ser mirado con otros ojos, el Proyecto Áulico se piensa hacia delante, es un motor en funcionamiento que busca lo necesario para construir realidad, y en el ínterin echar mano de todo lo que pueda ayudar a que una idea pueda convertirse en acto. Si la Unidad Didáctica es indagación, el Proyecto es creación. Si la Unidad Didáctica es investigación, el Proyecto es puro trabajo de campo, pura construcción activa.

El trabajo por Proyectos tiene una larga tradición en las ideas pedagógicas. Se dice de los proyectos algo similar a lo que se dice de los juegos empleados como recurso educativo: que son todo un signo de creatividad y progresismo educativo porque ponen al alumno en el centro, pero que a la vez podrían ser bastardeados, mal entendidos o banalizados como mero contrapeso del conocimiento, o para hacer al saber más “entretenido”. El pedagogo francés Phillippe Perrenoud ha escrito que “en su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como manera común de construcción de los saberes en la clase. En el otro extremo, es una actividad entre muchas otras, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de estrategias que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el saber puro es poco movilizador”.[43] Es decir que, a la vez que trabajar por proyectos convoca una energía renovadora y empática, que propone aprender haciendo, existe una cierta crítica a los usos demasiado laxos del término “proyecto”, que podría terminar aplicándose a cosas muy distintas entre sí. Retomando la idea de Perrenoud, podríamos decir que “aprender haciendo” es

[42] Brailovsky y otros.: *La Didáctica en crisis*, Bs. As.: Novedades Educativas, 2002

[43] Perrenoud, Ph.: “Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment?”, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999. Traducción al español en *Revista de Technología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321.

bueno si no redunda en una especie de "hacer por hacer, en vez de enseñar y aprender".

Los dos objetivos de un proyecto

Un proyecto, en sí mismo, no es una estructura didáctica. Un proyecto es, hasta donde el diccionario nos lo permite saber, un esquema o plan que se hace para darse una idea de cómo ha de ser un trabajo determinado. Es una disposición previa que se forma para la ejecución de algo de cierta importancia. Esta idea genérica de un proyecto, sin embargo, puede servir para organizar la enseñanza si se parte de la idea de que no se aprende sólo ni principalmente escuchando a los maestros hablar, sino que es oportuno *hacer cosas* para aprender. En un proyecto pedagógico, entonces, coinciden siempre dos objetivos: el del proyecto propiamente dicho, que es el que (en el mejor de los casos) viven como auténtico y movilizante los alumnos, y el objetivo de enseñanza que justifica, desde la perspectiva del maestro, su realización. Veamos algunos ejemplos:

- **Objetivo del proyecto**: Realizar una huerta en el patio de la escuela.
- **Objetivo pedagógico**: Propiciar un acercamiento de los alumnos al trabajo hortícola, sus fases y demandas y su función en la sociedad actual.

- **Objetivo del proyecto**: Establecer comunicación con una sala de niños de la misma edad, que viven en la ciudad de México DF.
- **Objetivos pedagógicos**: Profundizar el conocimiento de los medios de comunicación digitales (Skype, e-mail, chat) y no digitales (carta). Explorar algunos rasgos de una cultura remota, sus giros de lenguaje, sus hábitos y costumbres.

- **Objetivo del proyecto**: Realizar una película.
- **Objetivo pedagógico**: Acercar a los chicos al lenguaje del cine y las artes visuales.

Como puede verse, ambos objetivos son necesarios a la hora de desarrollar un proyecto pedagógico. Los riesgos de descuidar alguno de los dos y dedicar toda la energía a la concreción de uno sólo de ellos, son usualmente señalados para prevenir lo que La Cueva llama "falsos proyectos". En ellos, se dice que se trabaja por proyectos, pero en realidad sólo se aparenta hacerlo. Menciona, por ejemplo, las tareas que consisten solamente en buscar información sobre un tema señalado por el docente, las experiencias científicas en las que los niños siguen instrucciones sin decidir nada, entre otros casos donde se dice que se trabaja por proyectos, sin hacerlo realmente.[44] Un modo de entender qué es lo que lleva a estos "falsos proyectos" es pensar en los dos objetivos del proyecto (el objetivo propiamente

[44] La Cueva, A.: "La enseñanza por proyectos ¿mito o reto?", Revista iberoamericana de educación, ISSN 1022-6508, Nº 16, 1998 (Ejemplar dedicado a: Educación Ambiental y Formación: proyectos y experiencias), págs. 165-190

dicho y el objetivo pedagógico) y tratar de reunirlos del mejor modo posible. Si el primero falta o es débil, el proyecto será un "como si" en el que nadie sentirá realmente que está comprometido con una meta auténtica. Si falta el segundo, las actividades serán divertidas y atrapantes, pero se perderá de vista la función educativa y formativa del espacio en el que se desarrollan.

Sobrevolando la literatura sobre el tema y pasando en limpio algunos puntos centrales, digamos que un proyecto se caracteriza por una serie de rasgos:

→ Nace a partir de una meta clara y compartida, que reúne y orienta el trabajo de todo el grupo.

→ Está centrado en la producción, en el hacer, y como estructura didáctica nos sirve para *enseñar haciendo*.

→ Por lo anterior, invita al diseño, a la previsión de distintas tareas, a la formación de equipos o comisiones, a las reuniones espontáneas o planeadas para ir evaluando la marcha de la tarea.

→ Está orientado a la concreción de un *producto*, pero pedagógicamente favorece el análisis de los *procesos*. Por eso también siempre que se hace referencia a esta modalidad se menciona a algunos referentes importantes: Kilpatrick, Dewey, Freinet.[45] Y aparece, claro, la idea de *actividad* como eje del trabajo pedagógico.

Las propuestas del Proyecto Áulico

Algunas de las ideas que podemos tener en mente a la hora de diseñar propuestas dentro de los proyectos tienen que ver con aquellas necesidades propias de un plan flexible, que todo el tiempo necesita pensar en lo que se ha propuesto como meta.

- Al proponer **actividades para formular el proyecto**, sus metas, lo que se desea hacer, construir, producir o lograr, deberían tenerse en cuenta dos cuestiones. Por un lado, que para que la meta del proyecto sea en verdad **una meta auténtica** y compartida debe surgir genuinamente de intereses, deseos o preocupaciones de los alumnos.[46] En segundo lugar, será preciso proponer a la vez **indagaciones para conocer mejor** aquél producto que se realizará. Si el objetivo es, por ejemplo, crear una ludoteca en el jardín, será conveniente llegar a ese objetivo a partir de observar las carencias reales a las que la ausencia de

---

[45] Roldán Tapia, A.: "El trabajo por proyectos en el sistema educativo españolrevisión y propuestas de realización ", Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, Nº 9, 1997 , págs. 115-126 - http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153497 / pdf: http://www.encuentrojournal.org/textos/9.9.pdf

[46] Esta afirmación (que el proyecto debe surgir de los intereses del grupo) amerita alguna aclaración. Los grupos son numerosos y los intereses de sus integrantes, diversos. ¿Qué significa entonces que algo surja del interés grupal? Un modo de leer esta cualidad del proyecto va en dirección de comprender que los intereses del grupo son parte del proceso del proyecto, también. Abrir puertas, despertar inquietudes y suscitar el deseo y la curiosidad es parte de la tardea del maestro. Y lo hace en interés del grupo. La clave es, en este sentido, desarrollar la propuesta desde una posición sensible al modo en que logramos comprometer a los niños y niñas en la realización del proyecto.

una ludoteca expone a los chicos y las posibilidades que ésta abriría. A la vez, será oportuno indagar en experiencias de otras ludotecas ya existentes y averiguar qué se requiere para ponerla en marcha. Para ello, serán oportunas muchas de las estrategias usuales de una Unidad Didáctica: la entrevista, la búsqueda de información, la experiencia directa.

- Al diseñar momentos en los que se distribuyan **tareas**, se formen **equipos de trabajo**, se repartan **responsabilidades**, es importante tener **un espacio común** para luego compartir los avances. Este espacio puede tener un nombre y unos rituales asociados, para darle visibilidad e importancia. En un jardín de la ciudad de Córdoba, por ejemplo, una maestra solía reunir a sus alumnos en "*una juntada*": formaban un círculo con las sillas y, cada uno a su turno, contaba qué había hecho durante el período de trabajo en talleres. Con distintos nombres y distintas mecánicas (que oportunamente pueden tener un formato lúdico) este momento de puesta en común constituye una parte importante del trabajo por proyectos.

- En todo proyecto habrá **actividades destinadas a resolver problemas**, ya que todo proyecto (si en verdad es un proyecto) se encontrará con obstáculos de distinto tipo: falta de recursos, oposición de algunos actores a seguir adelante, dificultades no previstas, etc. Y si es cierto que *se aprende haciendo*, es precisamente gracias a la oportunidad que nos brinda la existencia de estas dificultades. Por eso, es precisamente allí donde debemos desplegar nuestra energía enseñante, nuestra habilidad para convertir estos problemas en desafíos para aprender.

- En el proyecto, las **actividades de producción** deberían enfocarse en la producción de insumos para cumplir el objetivo del proyecto. Estas actividades serán, además, muy buenas ocasiones para integrar a las familias a la actividad escolar.

Escribir el proyecto áulico

¿Cómo estructurar un proyecto? ¿Qué "partes" de una propuesta de enseñanza deberían estar presentes en un proyecto? ¿En qué difiere formalmente de la Unidad Didáctica? Puesto que la enseñanza se concreta en la acción, porque enseñar *es* una acción, lo que más ha de variar es el modo de encarar las actividades, por supuesto. Pero hay sutiles variaciones que vale la pena revisar. Aquí mostraremos el modelo genérico que proponemos para pensar un proyecto pedagógico en la sala.

- *Un Título*

- *Una fundamentación* breve, que explique por qué el proyecto es relevante para este grupo, en este momento. Un modo posible de escribir una fundamentación

eficaz y que nos ayude a pensar en la experiencia de aprendizaje que queremos promover, es pensar en tres párrafos, que digan: 1) algo sobre la meta propiamente dicha del proyecto y su valor como contenido, 2) algo sobre los objetivos pedagógicos del proyecto áulico, y 3) algo sobre el grupo, sus características y lo que los hace destinatarios adecuados de esta propuesta. Por ejemplo:

> *El pan es un alimento antiquísimo, universal y su fabricación involucra procesos complejos e interesantes, que además, condensa una serie de valores sociales muy importantes, vinculados especialmente al trabajo.*
>
> *En este proyecto nos proponemos desarrollar y probar un recetario práctico de recetas de pan, para que parte de los alimentos que se consumen durante la jornada sean producidos por los propios chicos.*
>
> *Los niños de la sala de 4 años están habituados a consumir distintos productos, entre los que el pan, las galletas y bizcochos, etc. ocupan un lugar importante y son además, el tipo de alimento que consumen durante el desayuno, que es la comida que comparten en el jardín. Pero raramente tienen ocasión de vivenciar los procesos de elaboración y el trabajo que hay detrás de esos productos. Desarrollar este proyecto es una oportunidad para acercarnos a los ingenios, esfuerzos, conflictos y sensaciones a los que nos enfrenta el mundo del trabajo.*

- *Un Objetivo general* (por ejemplo: “Construir un (…) para ayudar a (…) y poder, de ahí en más (…)” que tiene, como todo objetivo, una acción y un objeto, además de elementos de contexto.

- Una *lista exhaustiva* de lo que será necesario hacer para cumplir ese propósito, elaborada total o parcialmente *con* los chicos. Aquí es donde procuramos hacer del proyecto un “escenario en movimiento”, donde medimos la fuerza de las ideas que se van a convertir en acciones.

- *Contenidos* expresados como preguntas que guiarán las actividades. Por ejemplo: “¿Cómo debe hacerse para que los panes cambien de color?”.

- *Actividades,* divididas en:

    - **Actividades para plantear y precisar la meta grupal que da sentido al proyecto**, conocer y discutir el problema que ha de solucionarse, la ayuda que ha de prestarse, el espacio o la cosa que ha de construirse. Descubrir la necesidad del proyecto e instalar la sensación de grupo trabajando por algo, de representación compartida.

    - **Actividades para planificar los pasos**, repartir tareas, reunir los materiales, hacer los contactos necesarios, anticiparse a problemas.

- o **Actividades de producción** donde se asuma una modalidad de taller, de trabajo en equipos con puestas en común periódicas, y se desarrollen todas las acciones que conducen al propósito del proyecto y que fueron pensadas y programadas en la etapa anterior.

- o **Actividades de socialización**, donde se pueda compartir con otros lo producido.

- Experiencias de evaluación, cuya formulación es análoga a las presentadas páginas atrás para la Unidad Didáctica.

Como puede verse, la *lista exhaustiva* ya no es una deducción de lo enseñable, sino una construcción conjunta a partir de un objetivo compartido. No es abstracción: es *construcción*. La idea de "escenario en movimiento" reemplaza a la idea de "hacer estallar los contenidos" que estructuraba la Unidad Didáctica. No hay recorte: hay un gran propósito compartido. No se trata principalmente de indagar en la realidad, sino de construir realidad.

Los contenidos aparecen expresados como preguntas porque la pedagogía de la pregunta es la forma más eficaz de pensar una realidad que no está quieta, sino que es objeto de intervención constante. Los ejes sobre los que se estructuran las actividades, por su parte, ya no son "investigativos", sino "productivos". Se plantea una meta, se planifica la acción, y se *produce*.

Unidades Didácticas y Proyectos como energías inspiradoras

Las Unidades Didácticas y los Proyectos Áulicos no agotan el conjunto de estructuras didácticas que pueden organizar la enseñanza en el Nivel inicial, pero dan cuenta de dos grandes modos de hacerlo, que llevan a cuestas dos pilares pedagógicos fundamentales: la indagación de la realidad entendida como un todo y la idea de que se aprende haciendo. Las dos ideas surgen de una inquietud, de una mirada crítica que sospecha de las formas canónicas de la enseñanza. La idea de indagar la realidad de un modo holístico se opone a la tradición de ver al mundo dividido en disciplinas o "materias". La premisa de "aprender haciendo" se halla en la base de las pedagogías activas que cuestionan, desde fundamentos constructivistas, al aprendizaje como un acto pasivo y meramente receptivo. A lo largo de este capítulo hemos procurado presentar algunas reflexiones, ideas y propuestas destinadas a pensar en estas dos grandes invenciones de los maestros – la Unidad Didáctica y el Proyecto – intentando mantener juntos sus procedimientos prácticos y sus fundamentos.

Las Unidades Didácticas y los Proyectos se articulan muy bien entre sí. Conocer profundamente una realidad (por medio de una Unidad Didáctica) probablemente termine siendo una invitación a realizar un proyecto destinado a construir o resolver alguna cuestión surgida de ese mayor conocimiento adquirido. Conocer nos invita a comprometernos, y a la vez involucrarnos nos obliga a comprender más y mejor.

Hay propuestas que no encajan a la perfección en un modelo u otro. Algunos docentes han expresado, por ejemplo: "No sé si lo que quiero hacer es una Unidad o un Proyecto… tiene algunos rasgos de cada estructura didáctica". Si esto sucede, simplemente significa que hemos partido de nuestra experiencia y hemos creado alguna variante interesante que se inspira en energías afines a ambas estructuras. Y si esto sucede, además, no hay razones para cambiar las propias ideas en pos de amoldarlas a la "estructura" de la Unidad Didáctica o el Proyecto. Estas estructuras no existen para encorsetar o limitar la creatividad de los maestros, sino para ayudarlos a pensar más y mejor.

Las secuencias didácticas

Las propuestas que se reúnen alrededor del recorte de una Unidad Didáctica o de un Proyecto son en general orientadas a ciertas áreas de conocimiento, cubren una serie de experiencias que se proponen rodear un objeto de conocimiento, pero que necesariamente dejan afuera otros saberes y experiencias valiosos. No es razonable, se diría, que absolutamente todas las actividades durante varias semanas giren en torno al recorte o tema que se está trabajando, pues tal decisión redundaría en un hartazgo prematuro que no contribuiría a los fines de la enseñanza. Las propuestas no englobadas en unidades y proyectos, sin embargo, pueden dotarse de una organización secuenciada, articulándose estratégicamente entre sí para ganar en consistencia y potencia. Quizás por eso suele definirse a la secuencia didáctica de una manera residual, como la forma de organización de la enseñanza que se emplea cuando no se usan Unidades Didácticas ni Proyectos, con la finalidad de evitar la integración forzada de contenidos que se desean trabajar, a planes de enseñanza en los que no cabrían cómodamente.

Si la Unidad Didáctica se propone hacer estallar lo aprendible persiguiendo una mirada profunda, y el Proyecto Áulico se constituye en un escenario en movimiento donde se aprende haciendo, podríamos decir que la secuencia didáctica es, por su parte, un circuito, un recorrido, una colección coherente de experiencias que, sin aspirar al grado de profundización de las unidades y los proyectos, se despliegan lo suficiente como para formular propuestas de enseñanza a lo largo de períodos cortos, de una manera amplia y creativa. La secuencia es una estructura didáctica versátil y ágil, que permite dotar de organización a propuestas sencillas, haciéndolas crecer en base al espíritu de integrar unas experiencias con otras, promoviendo distintos abordajes de un mismo objeto de conocimiento.

Los criterios para organizar este encadenamiento de propuestas pueden basarse en diferentes parámetros, y la palabra "secuencia" es abarcativa de muchas otras que con frecuencia se emplean para referirse a esta intención de dar un sentido integral a varias propuestas articuladas: itinerario, trayecto, sucesión, serie, proceso, encadenamiento, recorrido, tramo.

Los criterios para "poner juntas" las actividades varían, y todos ellos son válidos. El criterio central para decidir cómo reunir un conjunto de propuestas en un todo integrado, sin embargo, no surge ni puede surgir sólo de ideas como

complejización, profundización, etc. El principal instrumento para secuenciar las propuestas es la mirada atenta y sensible del maestro hacia lo que está sucediendo en el grupo. Sólo esta sensibilidad puede ayudarlo a determinar el modo más adecuado de seguir, cuántas veces sería oportuno repetir cada actividad, qué ajustes deberían hacerse a lo previsto.[47]

Hecha la observación anterior, veamos algunos ejemplos de criterios amplios que pueden y suelen seguirse para poner algunas propuestas de enseñanza juntas:

- Ordenar las actividades pensando en ir cubriendo las distintas etapas de un proceso (físico, natural, social).
  Ejemplo→ Avecinándose el momento de una elección legislativa en la ciudad, programar una serie de actividades previas a los comicios, para que los chicos conozcan algo más acerca de las votaciones, la elección de autoridades, etc. Proponerles actividades para realizar en sus casas en familia el día de la elección; y programar actividades de puesta en común posteriores.

- Ordenar las actividades a partir de la pregunta ¿Qué es necesario saber (o saber hacer) antes? ¿Qué conocimientos o habilidades son necesarios para pasar a la siguiente instancia?
  Ejemplo→ Enseñar a los chicos a grabar sus voces en el programa "Grabador de Voz" de la computadora o la Tablet. Una vez realizadas varias sesiones de juego grabando mensajes espontáneos, canciones o ruidos para familiarizarse con el uso del programa, proponer que cada uno grabe una parte de una historia inventada entre todos. Después de haber grabado algunas historias con este mecanismo, invitar a los chicos de una sala vecina para mostrarles y enseñarles a ellos este sistema para crear historias sonoras.

- Ordenar las propuestas considerando tres tipos de actividades: la que ocupa el lugar central, las que son "preparatorias" y las "posteriores".
  Ejemplo→ Programar una sesión de juegos de ta-te-ti (tres en línea) y rayuelas dibujados en el piso con tizas (actividad central). El propósito es acercar al grupo estos juegos tradicionales. En forma previa (actividades preparatorias), invitar a padres o abuelos de algunos niños para que cuenten su experiencia de haber jugado esos juegos y los enseñen. Y luego de las sesiones centrales de los juegos (actividades posteriores), incorporar ocasionalmente tizas en el juego habitual del patio para que puedan replicarse esos mismos juegos, y algunas variantes.

- Ordenar las actividades según los criterios "de lo simple a lo complejo", o viceversa.

[47] Se omite aquí el criterio evolutivo, a veces incluido en este tipo de categorizaciones, dado que lo que nos interesa es la organización de propuestas en períodos cortos de tiempo, donde las variables vinculadas al desarrollo son inconsistentes, pues remiten a escalas de tiempo mucho más amplias.

Ejemplo→ (de lo simple a lo complejo, agregado de elementos). Enseñar un juego de tablero de recorrido, con dados que invitan a los chicos a contar los movimientos del dado para mover su pieza en el tablero. En un segundo momento, agregar "prendas" o eventos a algunos casilleros, donde, por ejemplo, al número del dado "se le agrega 1". En una tercer propuesta, combinar dados de constelaciones (puntos ordenados del modo convencional) con numerales (1, 2, 3, etc.).
Ejemplo→ (de lo complejo a lo simple, análisis, "volver para ir por partes"). Presentar al grupo el video: La maison en petits cubes*, el cortometraje animado japonés creado por Kunio Katō y premiado en múltiples festivales.*[48] *En un momento posterior, conversar tratando de reconstruir sentidos del film a partir de algunas preguntas: ¿quién era el hombre joven que el anciano encuentra al bucear? ¿Por qué se emociona al verlo?, etc. Volver a ver, entonces, el cortometraje, para constatar hipótesis, revivir escenas, descubrir nuevos detalles.*

- Ordenar las actividades a partir de reflexionar sobre el impacto que cada experiencia, material o espacio podría tener en los chicos.
  Ejemplo→ Ofrecer al grupo esponjas para pintar sobre papeles con témpera. Previamente, sin embargo, sabiendo que las esponjas llamarán su atención y desearán explorar su textura, ofrecer una o más sesiones de juego sólo con esponjas, o con esponjas y agua en el patio, para que puedan familiarizarse con el material.
  Otro ejemplo→ Ofrecer al grupo un juego de tablero donde el recorrido representa una calle y las piezas son autitos de juguete. Previamente, sin embargo, sabiendo que los autitos evocarán un uso convencional (hacer andar los autitos, jugar con ellos como se supone que se juega con un autito), ofrecer previamente algunas sesiones de juego con esos mismos autitos.

La secuencia didáctica se plantea a partir de la idea de que la enseñanza puede pensarse como el diseño de una experiencia extendida en el tiempo, donde se puede tallar, moldear, anticipar y jugar con las posibilidades. Naturalmente, la secuencia como operación genérica en otros ámbitos tiene orígenes diferentes de su empleo en la didáctica. Cuando se emplea en forma naturalizada para denominar a las propuestas de enseñanza "puestas juntas", en general se entiende por secuencia a ese encadenamiento lógico de sucesos que conforman un proceso dividido en etapas. Los ejemplos y criterios enumerados en el apartado anterior se han basado en esta concepción de la secuencia. En ese punto, la idea de secuencia remite a la concatenación de tareas que forman un proceso: es una idea que se asienta en la racionalidad lógica.

---

[48] Este bellísimo cortometraje se halla disponible en YouTube. Una traducción libre de la sinopsis IMDB de la obra, es la siguiente: Mientras la ciudad se inunda, un anciano se ve obligado a añadir niveles adicionales en su casa con ladrillos (cubos) con el fin de mantenerse seco. Pero cuando accidentalmente su pipa favorita se le cae al agua, debe emprender una búsqueda submarina hacia los niveles más bajos de su casa. Este "viaje al pasado" le hace revivir escenas de su vida.

Pero existen toda otra serie de referencias y antecedentes de la palabra *secuencia* que pueden sumarse a esa concepción para aportar a una apropiación amplia y creativa del término. Hay, por ejemplo, una tradición extendida de uso literario y especialmente cinematográfico del término secuencia. El plano-secuencia, de hecho, es uno de los procedimientos más conocidos y analizados del lenguaje del cine. Se trata de una forma de organizar el montaje, donde se filma sin realizar cortes, y modificando los ángulos del plano, las distancias, la aparición y desaparición de objetos y personajes. Es un modo ambicioso y complejo de realizar una escena, donde se procura lograr una continuidad, una integración de los distintos elementos necesarios, en tiempo y espacio real, sin el artificio del montaje cortado. Como concepto del universo de la escritura, se habla de secuencia argumentativa, o plan argumentativo para hacer referencia a la ilación, a la sucesión y encadenamiento en la forma narrativa o lógica de un texto. En la música antigua, se llamó secuencia (*sequentia*) a una forma de composición musical, donde a partir del desglose de las sílabas de un texto sagrado, se iban construyendo melodías y atribuyendo a las mismas nuevas sílabas y palabras. Es decir que la secuencia, como término musical, proviene del deseo de ampliar, complejizar y dotar de nuevas formas a la experiencia del que hace y escucha las melodías.[49]

Por todo ello, cada maestro y maestra puede pensar la secuencia desde lugares menos lógicos, y surgidos en cambio de la inspiración que proponen las metáforas que crea interesante imaginar ¿Cómo sería la de un narrador, por ejemplo? Y visto este ejemplo, cualquier maestro o maestra podría preguntarse: ¿cómo son la secuencia del mago, del explorador, del viajero?

La secuencia del narrador

Unir las propuestas sintiéndose narrador implica darle a la experiencia compartida con los niños la forma de un relato, de un guión, de una historia. Para ello, podemos considerar algunos elementos que suelen dar forma a las historias:

a. Un **escenario**, que instala algunas expectativas, nos permite adentrarnos en un clima, presenta objetos y personajes.

b. Un **incidente** que sucede en ese escenario y viene a interrogarlo, alterarlo, a incitar a la acción.

c. Unas **decisiones** que los personajes deben tomar, y sus consecuencias.

d. Un **desenlace**, un punto de llegada, una solución.

[49] Un catedrático de Canto Gregoriano del Conservatorio Superior de Música de Zaragoza, Director de la Cátedra de Música Medieval Aragonesa define a la secuencia en la música medieval a partir de la reconstrucción de una serie de parlamentos antiguos, del siguiente modo: "La secuencia (...) es un canto silábico, construido en versos paralelos, que, en su origen, toma la melodía del melisma final del alleluia al que sigue. (...) La secuencia está siempre escrita en estrofas pensadas para la alternancia entre dos partes o coros. En los códices medievales, esta forma litúrgico-musical aparece con los nombres de sequentia o prosa. Ya en el siglo VIII, el manuscrito de Mont-Blandin ofrece nueve alleluia, seguidos de "cum sequentia". (PRENSA, L. "El Tropo Y La Secuencia En La Práctica Musical". Documento de la I. «Fernando el Católico», disponible en http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/18/59/07prensa.pdf)

La secuencia del narrador busca darle continuidad a las propuestas integrándolas en una vivencia compartida que se parece en algo a una historia. Veamos un ejemplo.

Ejemplo→ Carolina, maestra de sala de 4 años, desea organizar una secuencia alrededor de un contenido de ciencias naturales: la idea de que "las plantas y los animales poseen características externas muy diversas, pero que todos ellos son seres vivos porque comparten ciertos rasgos: provienen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen determinadas necesidades para vivir".[50] *Para ello, decide compartir con los chicos el nacimiento de animales (peces en una pecera) y plantas (un poroto germinado en un germinador hecho en un frasco). A lo largo de varias semanas, Carolina y su grupo viven la historia de crecimiento (paralelo, como dos historias que se cruzan) de los peces y la planta. La forma de las actividades es la de una narración: en un momento de la jornada, Carolina les cuenta a los chicos qué cosas nuevas han sucedido en el microcosmos de la pecera y del germinador.*

Sabiendo que en algún momento será necesario trasplantar el brote a una maceta y pasar los peces a una pecera más grande, Carolina trata de ajustar los tiempos para que ambas cosas sucedan en tiempos próximos entre sí: serán "el incidente". La "decisión" consistirá en realizar, con la ayuda de los chicos, esas mudanzas (a la maceta, a la pecera mayor). El "desenlace" será ver luego el crecimiento mayor de ambos en sus nuevos lugares.

La secuencia didáctica que muestra este ejemplo guarda alguna relación con un proyecto, pues se propone también crear algo (un germinador, una pecera para criar peces), pero difiere de aquél porque no se propone involucrar a los chicos como protagonistas de esas creaciones, sino invitarlos gozosamente a presenciar un proceso, una historia real matizada por los modos interesantes y creativos que emplea su maestra para mostrarla, basándose en el conocimiento que tiene de la secuencia narrativa.

Cap. 4 - El Juego-Trabajo

En esta sección presentaremos y comentaremos la modalidad de juego-trabajo. Se trata de algo que ha sido hecho ya muchas veces. Desde los primeros libros de didáctica para el Nivel inicial que fueron publicados en los años 60' bajo la influencia de las ideas de la escuela nueva, hasta los apuntes críticos de nuestros días, la llamada metodología de juego-trabajo (o juego en rincones) ha sido mentada, regulada, renovada, recuperada y vuelta a pensar en numerosas oportunidades. Por eso, no pretendemos partir desde el comienzo, ni presentar definiciones rimbombantes o métodos que guíen las prácticas, sino esbozar algún

[50] GCBA: Diseño curricular para la Educación Inicial, niños de 4 y 5 años (p.90).

recorrido personal sobre la cuestión, que nos permita formular algunas ideas productivas al respecto.

Fritzsche, Ardiles de Stein y Masvelez: el juego-trabajo como novedad histórica

Afirma Violante que el abordaje de cualquier temática, "para ser comprendida en profundidad no puede separarse de las condiciones en las que se gestó, de las modalidades que fue adoptando en las diferentes épocas históricas, en las distintas jurisdicciones donde las políticas educativas mostraban diferencias. El juego-trabajo hoy contiene en sus manifestaciones aspectos de su historia, de las prescripciones que existen en relación con el mismo de las diferentes posturas teóricas que hoy coexisten".[51] En ese sentido, un buen punto de partida podrían ser las palabras de dos precursoras de esta modalidad en nuestro país: Cristina Fritzsche y Soledad Ardiles de Stein, y el testimonio de una maestra de aquellos tiempos que vivió los comienzos de la implementación del juego-trabajo, Marta Masvelez. Traeremos algunas de sus opiniones y experiencias abrevando de una serie de entrevistas que les fueron realizadas hace algunos años.[52]

Cristina Fritzsche relata en estos términos sus primeras experiencias en el juego-trabajo:

> C.F. - Cuando vino la "avalancha" de jugar en los rincones, entonces, sucedía que se mandaba a los chicos a los rincones sin ninguna planificación, sin considerar que el juego en rincones no es un juego desordenado, tiene una intencionalidad educativa. Se establecía entonces la diferencia entre el juego libre y el juego-trabajo. Y la idea más fuerte, la más combatida, fue la idea de juego-trabajo.
>
> D.B. - **¿Por qué fue combatida?**
>
> C.F. - Había mucha dialéctica y mucho juego de palabras: se decía que si era juego, no era trabajo, y que si era trabajo no podía ser juego... en fin, la idea del juego-trabajo era justamente la de ser un juego con una finalidad, que no consistía en poner un juguete frente al niño y dejarlo allí, era preciso ayudarlo, orientarlo, y ponerlo allí por algún motivo. También comenzamos a hablar de las Unidades Didácticas, inspiradas en parte en los centros de interés de Decroly, como una guía destinada a las maestras, para organizar estas intervenciones. Nos importaba mirar los intereses de los niños, entendidos en un sentido amplio que abarca también algunos procesos que no son sólo del orden de lo intelectual. Y otro aspecto, aunque parezca banal, que suscitaba críticas era que con los métodos, cada nene tenía sus

---

[51] GCBA. Aportes para el debate curricular. Enseñanza en el nivel inicial 1 y 2. (coord. Rosa Violante). 2001 (p.6).

[52] Las entrevistas son: "Educar es simplemente querer la vida" - Entrevista a Cristina Fritzsche; "Contar la historia de la educación inicial" - Entrevista a Soledad Ardiles de Stein y "De eso se trata. Convicciones, contrastes y certezas de una maestra jardinera", Entrevista a Marta Masvelez. Las tres fueron realizadas por Daniel Brailovsky en el marco de un proyecto conjunto de la Fundación Telefónica de Argentina y la Universidad Torcuato Di Tella, llamado "Antes de Ayer", y enmarcado en el proyecto web *Infancia en Red*. Las entrevistas pueden hallarse completas en: www.nopuedonegarlemivoz.com.ar (sección: "entrevistas escritas")

> cosas, sus pinturitas, su tijera, etc. Cuando se empieza a trabajar en los rincones, poníamos los lápices rojos todos juntos... "¡Comunismo!", decían algunos. Y había quien entendía en Fundamentos y Estructura[53]... que esa pequeña ruptura respecto de ese individualismo bien marcado que existía antes, era algo negativo.

El juego-trabajo es una oportunidad para propiciar un juego dotado de una finalidad, dice Fritzsche. Esta afirmación merece un comentario, pues la idea de que el juego de los niños pueda tener una finalidad ha sido cuestionada ya desde el clásico *Homo Ludens* de Huizinga, para quien el juego no es juego si no es libre, y que si se realiza por mandato de otro, deja de ser juego. La finalidad a la que hace referencia Fritzsche, en cambio, no es una finalidad del niño que juega, sino una intencionalidad del docente que propone jugar. Razones y fundamentos del adulto para abrir la escena del juego y de los juegos al grupo de niños, y que éstos la recorran.

En los tiempos en que el juego-trabajo comenzaba a proponerse como modalidad de trabajo en las salas de jardín de infantes, algunas de las discusiones relevantes tenían que ver con la forma de implementar las propuestas. Es una tendencia del ambiente profesional del Nivel inicial: hay una fuerte hegemonía de la didáctica aplicada, que muchas veces resta espacio a las discusiones más reflexivas sobre el sentido y los fundamentos de la intervención, y sobre los propios alcances e implicancias de lo práctico. Fritzsche se destacó por promover un debate en este otro terreno. Ella afirma:

> C.F. - Creo que lo que en nuestras ideas sobresalía esta idea de profundizar en los fundamentos del juego. E insisto con esto de los fundamentos, pues en un sentido general los dones de Fröebel eran también juegos, y las actividades que proponía la Dra. Montessori eran actividades de juego, pero no era el mismo tipo de juego ni tenía la misma intencionalidad. La mera presencia de mesas y sillas pequeñas por ejemplo, que es algo que ya proponía Montessori, no conduce necesariamente a una organización diferente. Puede haber mesas y sillas en grupos y que no se trabaje con un criterio de pequeños grupos. Se decía que todo eso era juego, pero no era lo que hoy entendemos por juego.

Se trata, entonces, de buscar formas de concretar una concepción del juego y del niño que juega y aprende, de las formas en que una actividad libre puede ser mirada, pensada e intervenida por el adulto y de entender qué implica y qué podría producir esta intervención.

Del diálogo con Soledad Ardiles de Stein podemos recuperar una anécdota que muestra el reverso del juego-trabajo como paradigma de los nuevos idearios pedagógicos de los años 60'. En este breve episodio del viaje de estudios que Ardiles realizó, ella pretende mostrar hasta qué punto se sentía la necesidad de un cambio.

---

[53] Se refiere al libro: Fritzsche y Duprat: Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes, Bs. As.: Estrada, 1968

S.A.S. - Fui a Estados Unidos con una beca del Instituto Internacional de Educación de Nueva York, para realizar la Especialidad en preescolar en la Universidad del N.O. del estado de Missouri y tuve la suerte de que la profesora Chloe Millikan fuera mi tutora de beca. Ella era discípula de Patty Smith Hill en la Universidad de Columbia en Nueva York. Y Patty Smith Hill es la continuadora en el área de la educación preescolar del trabajo de John Dewey, autor de *Democracia y Educación*. En la universidad había una serie de vitrinas en una galería, donde se exponía los materiales didácticos y objetos la historia de la educación. En una oportunidad, la profesora Millikan nos llevó a ese lugar, y nos habló de Fröebel. Y nos dijo que en tiempos de Fröebel no había una fundamentación psicológica, sino más bien una base filosófica-religiosa. Y cuando nos muestra, uno a uno, los dones de Fröebel, nos explica que como hacía mucho tiempo que ya no se usaban era muy difícil saber cómo se usaban. Entonces me levanto, y me tomo el atrevimiento de mostrar, uno por uno, cómo se utilizan los dones, con el "va y viene", con la canción... y en forma muy completa y minuciosa les enseño cómo se utilizaba el material. Mientras lo hacía, la mirada de la Dra. Millikan era sostenida y penetrante, y finalmente me dice: "gracias, María, pero quisiera hablar luego al final de la clase con usted". Al rato, me agradece mi intervención y me pregunta ¿cómo sabes tanto de los dones de Fröebel? Y cuando le conté que esa era la metodología que usábamos en Argentina, la Dra. me dijo que era imperativo cambiar esa concepción, y modificó mi plan de perfeccionamiento. Me ofreció bibliografía, me llevó con su automóvil a conocer muchos jardines, y comenzó para mí una nueva perspectiva.

El relato ayuda a comprender la dinámica de cambios que acompañaron a la introducción del juego-trabajo en Argentina y otros países de la región. Ambas, Cristina Fritzsche y Soledad Ardiles, vivenciaron en sus viajes de estudio la sensación de que una nueva forma de pensar la educación infantil se estaba gestando y asumieron el compromiso de impulsarla en Argentina. Ambas otorgaron al juego-trabajo una credencial de representatividad respecto de esas nuevas ideas. De allí que, desde entonces, pensar en los modos de realizar las propuestas de juego-trabajo tiene como trasfondo esa intensidad que representa esta modalidad dentro de los cambios en el nivel.

Una maestra que vivió esta ola de cambios durante su época de desempeño en la sala, Marta Masvelez, relata el modo en que eran empleados los materiales fröebelianos, y cómo fueron desplazados por las nuevas propuestas, entre las que destaca el juego-trabajo.

M.M. - En aquella época había material fröebeliano en todas las salas. Se usaba, pero no siempre siguiendo los lineamientos tradicionales de uso, que comenzaban a ser considerados algo rígidos. Los usábamos básicamente como material de construcción, donde cada alumno debía poner en la caja que había recibido la misma cantidad de piezas que había sacado, pero estaba permitido que las intercambiaran entre ellos durante el juego. Había también una percha y una caja (propuesta de Montessori), todo indicado con contraseñas agazzianas, había material de Decroly, en fin, estaba muy presente todo ese mundo. Y respecto de los dones, estuvieron

presentes en mi carrera, en mis prácticas, en mi trabajo también. Se reunía a los chicos en la sala, dispuesto el grupo en forma de “U”, la maestra ubicada en el espacio en que la “U” no cierra. Y se les presentaba el material por su nombre: “este es el don número 5 de Fröebel”. Cada niño tenía su cajita, y se trabajaba siempre en espejo: los niños imitan lo que hace la maestra. Primero se ofrecían todas las posibilidades que el don 5 ofrecía para la construcción, y luego se podía pasar al sexto. Con eso jugábamos.

Y en ese marco, el trabajo en pequeños grupos marcó una diferencia. Lo que luego se llamaría juego-trabajo comenzó a hacerse en los años 60’, aunque antes ya lo hiciéramos, basándonos en material aportado por un grupo de norteamericanos, que tenían también contacto con autores europeos.[54]

En los tres casos aparece el contraste marcado entre una concepción de la enseñanza en el Nivel inicial basada en el juego, opuesta a una concepción algo rígida y dirigista, que se ve impulsada a cambiar incorporando algunos rasgos novedosos. El juego-trabajo, entonces, llega a incorporarse a las salas del jardín como bandera de un cambio que se acompaña también de otras formas de trabajo, como hemos ya anticipado al presentar las estructuras didácticas propias del nivel: la Unidad Didáctica y el Proyecto.

Principios del juego-trabajo

El juego-trabajo se caracteriza por la presentación de actividades alternativas de juego a desarrollarse en forma simultánea por los alumnos.[55] Estas alternativas pueden estar relacionadas con el desarrollo de la unidad didáctica, o no, y pueden ser propuestas de actividades o de materiales. Se establecen en función de contenidos de diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo y también pueden ser enriquecidas por el desarrollo de los contenidos de la unidad didáctica. En el juego-trabajo los niños pueden optar entre las alternativas presentadas de trabajar en forma individual o en pequeños grupos, anticipar una tarea y reflexionar sobre el proceso y el producto de lo realizado.

La filosofía en que se asienta esta modalidad se expresa bien en las palabras de Hebe Duprat, cuando afirma que

[54] Marta Masvelez amplía sus relatos acerca del uso del material fröebeliano en los siguientes términos: “No, no tanto el primero y el segundo, que solían pasarse de largo. Excepto quizás por el juego con canciones que solía hacerse con el primer don. Se trataba de canciones un poco improvisadas y un poco inspiradas en las canciones originales de Fröebel. El primer don estaba hecho de una goma blanda recubierta de crochet, y entonces se la tocaba y se cantaba, ya que teníamos el piano a mano en la sala: “las pelotitas blandas saltan… ”. Se le daba importancia a la música y, al menos en esa escuela, era habitual que las maestras supieran tocar el piano. Cuando buscábamos usar las canciones originales traduciéndolas del alemán, nos costaba mucho porque el alemán y el castellano son muy diferentes, y entonces no salían rimas, o quedaban versos muy largos y otros muy cortos… en fin, tampoco nos importaba mucho en realidad, resultaba más divertido inventarlas. La música estaba en la vida cotidiana de la sala. El saludo del primer momento de la mañana era con música, por ejemplo. Y para ordenar los juguetes se usaban “ordenes” o “ayudas musicales”, como la típica “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar”, que a veces se cantaba y a veces se declamaba. Se lo presentaba además al propio Fröebel: se contaba la historia de un niño que había tenido una infancia difícil, que aunque vivía con su papá había tenido que trabajar y que desde muy joven le gustaba mucho ayudar a los niños. Me salteaba, naturalmente, la etapa de cambios de ideología, de religión y de su participación en la guerra, y pasaba directamente a esta idea central de que le gustaba mucho jugar con los nenes, y que en esa época él se ocupaba de inventar juguetes para ellos”.

[55] Cf. Violante, 2001, ob.cit.

> Nuestra sociedad, de la cual la escuela es fiel reflejo, ha disociado el juego del trabajo, estableciendo momentos específicos para cada uno. Así, en el aula se trabaja y en el patio se juega. Esta concepción considera al trabajo inevitablemente unido al esfuerzo, a la intención, a la finalidad, a la rutina. Por otro lado, considera al juego como placentero, creativo, resultado del ocio y no productivo. La didáctica del nivel inicial desde sus primeras formulaciones intentó superar esta aparente antinomia. Así surge el concepto de juego-trabajo, que se ha ido definiendo acompañando la evolución del pensamiento pedagógico.[56]

La modalidad del juego-trabajo no es una tendencia local, sino que se ha implementado de distintas maneras en los jardines de infante de casi todo el mundo. La colombiana Jimenez Aguilar[57] recorre los orígenes y la implementación del juego-trabajo hasta los años 90', y rescata una síntesis de sus propósitos manifiestos: brindar a los niños oportunidades de desarrollo y aprendizaje amplios, canalizar ese desarrollo y aprendizaje por medio de actividades creadoras y encauzar las auténticas vivencias del niño por medio de situaciones de juego "reales".

Analizando el juego-trabajo en sus relaciones con otras estructuras didácticas, Pitluk afirma que se trata de una propuesta fundante del jardín de infantes, a la que es preciso ver en perspectiva histórica y contextual. Sus bases se sostienen, dice, pero "los modos de realización en la práctica han sufrido modificaciones, adecuándose a las tendencias educativas actuales. Por ejemplo, se puede elegir el mismo sector continuadamente, se puede cambiar de sector durante el desarrollo del juego, se flexibiliza la cantidad de niños en función de sus elecciones siempre que se mantenga el pequeño grupo, se pueden seleccionar tareas diversas y modificar la propuesta presentada o sugerida por el maestro si así lo decidiera el grupo. El docente pone en juego, como en todo su accionar, la flexibilidad llevada hasta el punto de suspender el trabajo en un sector porque nadie lo eligió o aceptar que el juego trabajo en sectores se transforme en un trabajo grupal porque todos querían desarrollar la misma actividad propuesta para uno de los espacios de juego".[58]

El juego-trabajo es una modalidad de organización de la enseñanza que se caracteriza por ciertos rasgos distintivos:

1. La organización de la actividad en pequeños grupos que desarrollan actividades diferentes, en paralelo, aunque abiertas a interactuar entre sí. Este rasgo es de suma relevancia, dado que perfila al juego-trabajo como un ejemplo de transgresión a la forma más tradicional y estipulada de la enseñanza: la clase magistral, la enseñanza simultánea a muchos alumnos a la vez por medio de la palabra y los recursos visuales. Por medio de la subdivisión en grupos y en tareas, pero con la flexibilidad de unos límites blandos entre un espacio y otro, el

---

[56] San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A.: Pedagogía del Nivel Inicial, Buenos Aires: Plus Ultra, 1987.

[57] Jimenez Aguilar, Y.: "La aplicación de la metodología juego-trabajo en la educación preescolar", Revista Educación 18(1) 41-51, 1994

[58] Pitluk, L.: La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: el juego-trabajo. Limusa, 2008

juego-trabajo permite abrir el juego de un modo plural, estimulando la búsqueda de recorridos de juego autónomos y de agrupaciones dinámicas.

2. La fuerte presencia de distintas formas del juego y de la producción expresiva en cada uno de esos sectores. La variedad en los rasgos de la propuesta de cada sector, caracterizados por diferentes materiales y consignas, convierte al juego-trabajo en una forma de organizar la actividad más rica y con enormes potencialidades. En una sesión de juego-trabajo bien diseñada, es altamente probable que todos los niños y niñas descubran, inventen y desarrollen circuitos de juego significativos. No hay una tarea y un material al que deben amoldarse, sino múltiples opciones que son, a la vez, alternables y adaptables desde la libertad que el clima lúdico habilita.

3. La libertad por parte de los niños para elegir y desarrollar proyectos de juego en los distintos sectores, articulada con una mirada atenta y una intervención estratégica por parte del docente. Hay una necesidad imperiosa de que los niños vivan este espacio como un espacio de libertad que se recorre con alegría. Las intervenciones del docente, en ese sentido, deben ser – más que nunca – las de un adulto de cuerpo y lenguaje disponible, atento a reconocer la riqueza de las situaciones que se van generando, para sostener, complejizar, abrir e integrar.

Usualmente el juego-trabajo se desarrolla en cuatro momentos. Se inicia con una *anticipación* del momento de juego, con la presentación de propuestas y materiales nuevos por parte de la maestra y la elección de sectores de juego. Sigue el *desarrollo* de la actividad en los distintos sectores, y concluye con una nueva reunión grupal de *puesta en común* y discusión, y el *orden* de los materiales.

Galperin desarrolla una serie de principios o supuestos básicos del juego-trabajo que han sido reconocidos y referidos en muchos de los trabajos posteriores que se dedicaron a estudiarlo. Una rápida enumeración de este decálogo de principios permite entender qué afirmaciones tácitas se pueden sostener al emprender la propuesta del juego-trabajo. Quien lo desarrolla, según Galperín, acepta o supone que:

> 1. El juego es un factor vital en la vida del niño. Ya sea que se tome como base una fundamentación psicológica pedagógica o puramente afectiva, el juego es uno de los medios más importantes a través de los cuales el niño conoce el mundo y a los demás.
>
> 2. El juego con un grupo de cuatro o cinco chicos facilita la conexión e interacción con el otro. Es decir que, además de reconocer el valor genérico del juego como espacio de exploración del mundo, se destacan las particularidades del juego en grupos reducidos de niños.
>
> 3. Cada chico tiene un determinado ritmo de actividad de desarrollo de maduración, su *tempo*.

4. El chico es capaz de decidir cuándo está en un marco adecuado de elecciones.

5. La conducta de cada chico es variable.

6. La experiencia directa con los objetos es el mejor camino de aprendizaje en la edad preescolar.

7. El aprendizaje rico se logra mediante la actividad creadora del chico y la resolución de situaciones problemáticas.

8. La satisfacción de sus inquietudes y necesidades genera nuevos deseos de conocimiento.

9. La planificación, el orden (clasificación y agrupamiento de materiales), el desarrollo y la evaluación de las tareas favorecerán el desarrollo de los mecanismos intelectuales, y prepararán al niño para que posteriormente se adentre en un pensamiento conceptual.

10. Una estimulación equilibrada que atiende a los aspectos intelectuales, socio-emocionales, estético-expresivos y físicos favorece el desarrollo de una personalidad armónica bien integrada.[59]

Estos supuestos dan cuenta de una visión abierta y libertaria sobre la actividad de los niños. Aunque menciona algunos criterios psicológicos, éstos aparecen relegados a los últimos elementos enumerados, y antes de eso preconiza por una mirada superadora del encasillamiento al que las psicologías más celosas de sus etiquetas pueden llegar a confinar a los niños reales, de carne y hueso. La defensa de los aspectos expresivos, del contacto con los materiales, del encuentro con otros como fundamentos de esta modalidad de trabajo en el nivel inicial son rasgos centrales de esta visión.

Volodarski reconoce los orígenes del juego-trabajo en la obra de los precursores del Nivel inicial. Sostiene que hay huellas del rincón de *juegos tranquilos* en las propuestas de María Montessori, que el rincón de *dramatizaciones* se halla ya esbozado en la selección de materiales de juego que describía Federico Fröebel y que el espíritu latente en las ideas de Decroly de dejar los materiales a disposición de los niños para que se conduzcan con autonomía, son todos cimientos que fueron conformando el ideario del juego-trabajo como propuesta didáctica. El movimiento de la Escuela Nueva, por su parte, aportó una concepción educativa sensible a los intereses de los niños, donde además de promover las experiencias directas y ciertas formas de organizar espacios y tiempos, valorar positivamente el juego se constituye en un principio central. Que los niños jueguen, dice, dejó de ser visto

---

[59] Galperin, S.: "Supuestos básicos del método juego-trabajo", en Penchansky de Bosch, Lydia y otros. Un jardín de infantes mejor: siete propuestas. Buenos Aires: Paidós, 1992.

como un accidente indeseado que interrumpe las lecciones y comenzó a pensarse como una energía provechosa, necesaria, que puede y debe tomarse en cuenta a la hora de pensar una propuesta educativa. Pero el aporte fundamental de Volodarski tiene que ver con su forma particular de abordar el juego-trabajo, desestructurando la propuesta de los rincones ya constituidos, y propiciando la posibilidad de construirlos a medida que se juega. En lugar de "la casita" como escenario naturalizado del sector de las dramatizaciones, por ejemplo, propone un amplio "*¿dale qué…?*", que permite inventar distintos escenarios. En este modo de concebir la propuesta, a la que denomina *juego-trabajo en red*, busca trabajar sobre la trama social significativa que permite ser conocida por medio del juego, en un escenario de rincones articulados entre sí.[60]

La propuesta de Volodarski procura resignificar el juego-trabajo en un enclave histórico muy particular. La posdictadura, dice, "nos encontró entre los escombros de un jardín de infantes que había que recomponer, empantanado en sus propias debilidades, desdibujado del sistema educativo, convertido en prescindible, opcional" (ob.cit.:27). Desde allí deconstruye la visión del juego-trabajo basado en la mecánica de distribuir a los niños en sectores para cumplir un plan de juego prefijado. Plantea la idea de que el juego en los rincones no es meramente una puesta en escena de "piezas" de la realidad que podrían verse representadas en disfraces, tableros o dibujos, sino un espacio que prioriza la aparición del conflicto para la construcción de ciudadanía. En ese punto, se relaciona con cierta línea de investigación actual sobre juego que reconoce en esta posibilidad (la de que el docente propicie la ruptura y el conflicto en el juego) un valor trascendente. Logue y Detour, por ejemplo, analizan el modo en que el rol de "malo" (*bad guy*) dispara un interesante despliegue de roles que no debería impedirse. "Con demasiada frecuencia", dicen, "los temas de juego dramático son elegidos por los adultos tendiendo a los roles familiares y seguros (…), mientras que los temas emocionalmente atractivos que involucran la lucha entre el bien y el mal, y el valor ante el peligro, se desalientan, sobre todo cuando el guión de juego implica "chicos malos".[61]

El juego-trabajo es hoy referencia de múltiples metáforas, métodos y propuestas que bajo diferentes denominaciones desarrollan principios similares. Esencialmente, la idea de *escenario* como poderosa imagen de una enseñanza que tiende espacios, que recibe a los niños abriéndoles la puerta a un mundo enriquecido, pensado y dispuesto para promover aprendizajes. Y la fortaleza de estas imágenes reside en una apuesta audaz y valiente: la apuesta a las energías del juego de los chicos, y a la lúcida y hospitalaria capacidad de los maestros y maestras de brindarle un espacio, y potenciarlo en oportunidades de aprendizaje.

---

[60] Volodarski, Graciela. Nivel inicial juego-trabajo en red: ideas y propuestas renovadoras para aplicar en la sala. Buenos Aires: Stella, 2006

[61] Logue, M. & Detour, A.: "You Be the Bad Guy": A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play", ECRP, Volume 13 Number 1, 2011 (p.14).

Cap. 5 - La evaluación en el Nivel inicial

Acerca de la evaluación en el nivel inicial existen dos grandes prejuicios. El primero tiene que ver con cierta representación social de la educación infantil y sostiene que en el nivel inicial *no se evalúa*, ya que tampoco se enseña: los niños concurren para divertirse y para hacer amigos, y los maestros y maestras para cantar canciones y recortar figuras en cartulina. El segundo prejuicio proviene de nuestra propia comunidad profesional y se asienta en la idea de que evaluar es una tarea técnica que demanda sofisticados instrumentos, que requieren que el docente se aleje de su relación con los chicos y "aplique" técnicas de recolección de una información descontextualizada y supuestamente objetiva. En tiempos en los que está muy de moda hablar de la evaluación, en esta sección nos dedicaremos a plantear una serie de ideas y propuestas para pensarla en el Nivel Inicial, lo más por fuera posible de estos prejuicios.

Se dice que vivimos una época marcada por una verdadera *cultura de la evaluación*. Se evalúan las universidades, se crean organismos para evaluar los programas educativos y se crean (¡esto es cierto!) organismos especializados en evaluar a los organismos que evalúan. Por suerte, en medio de esta especie de fiebre evaluativa hay distintas cosas, y entre ellas se destaca cierto renovado interés por pensar analíticamente (descriptivamente, filosóficamente, pedagógicamente) la experiencia de estar en el aula, de estar en la escuela. Evaluar nos conduce tanto a obsesionarnos por los resultados (es decir, por los efectos medibles) de la acción educativa como a mirarnos para adentro y pensarnos de nuevo, buscarnos sentidos. Pero a todo se lo llama "evaluación". Como afirma Spakowsky. "(...) es claro que la manera en que se evalúa y las decisiones que se toman en consecuencia están fuertemente ligadas a las concepciones pedagógicas que subyacen a la elección de las formas e instrumentos de evaluación".[62] La falta de discusión sobre este evidente trasfondo ideológico, hace que la llamada "cultura de la evaluación" produzca muchas veces una falsa sensación de consenso entre los partidarios de las "prácticas reflexivas" y los partidarios del "control total".

En la escuela primaria y secundaria, los instrumentos y prácticas de evaluación más habituales son el examen (la "prueba"), las lecciones o exposiciones orales, las monografías y los boletines de calificaciones como formatos de comunicación de los resultados. En el Nivel inicial, por su parte, algunas formas que adquieren estas prácticas son las *observaciones* con registro sistemático de la actividad de los chicos, el *análisis de sus producciones*, la *agenda* de la sala, los *informes* que se realizan en relación a actividades pedagógicas realizadas y los *informes de*

---

[62] Spakowsky, E.: "La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión", en Evaluar desde el comienzo Los aprendizajes, las propuestas, la institución Colección: 0a5, la educación en los primeros, tomo 59, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004

progreso de los niños. Cada nivel de enseñanza (así como cada tradición de época y cada contexto institucional o regional) desarrolla distintas formas de evaluación, pondera distintos criterios y comunica los resultados mediante diferentes estrategias.

Pero las diferencias en los instrumentos o recursos de la evaluación en el nivel inicial y en otros niveles de enseñanza no son meramente variantes metodológicas del mismo procedimiento. Tienen que ver con otra distinción, que venimos anticipando. La palabra "evaluación" se emplea para hablar de dos prácticas que, bien vistas, son muy diferentes entre sí. La primera: tratar de averiguar qué pasó con nuestra enseñanza, qué efectos produjo, qué experiencias favoreció, cómo fue recibida e interpretada por los alumnos. La segunda: asumir la responsabilidad de tomar decisiones institucionales en base al desempeño, resultados, producciones, y esfuerzos de los alumnos. Por un lado, curiosidad sobre los procesos, las vivencias, los aprendizajes. Por otro, certificación institucional de promociones, calificaciones, terminaciones. A ambas se las llama "evaluación", pero demandan actitudes, recursos y energías muy distintas. Para la primera, hace falta curiosidad, deseos de entender y de mejorar. Para la segunda, hace falta responsabilidad, racionalidad, poder de decisión, ajuste a ciertas normas y cierto sentido de la justicia. Muchas veces ambas se reúnen en diseños más o menos armoniosos en los que la curiosidad lleva a analizar, medir, describir o explorar para poder tomar decisiones en forma informada, justa y completa. Muchas otras veces, existen desencuentros entre ambas dimensiones, y lo que hace falta para aprender difiere bastante de lo necesario para aprobar. Los problemas de la evaluación vienen siendo, en muchos casos, reducibles a promover encuentros amistosos entre estas dos acepciones de la palabra.

En el Nivel Inicial, esta superposición de significados tiene efectos particulares. No se emplean calificaciones ni boletines, claro, pero aparecen otros problemas y otros desafíos, que en este capítulo nos ocuparemos de describir y analizar, para proponer también algunas líneas de intervención.

La especificidad de la evaluación en el Nivel inicial[63]

Antes de entrar de lleno en la cuestión de la evaluación en el nivel inicial será oportuno presentar sucintamente una cuestión que resulta central cuando se analizan las prácticas evaluativas de cualquier otro nivel de enseñanza: el contraste entre la evaluación como práctica de enseñanza y la "certificación". Este paso previo es importante porque, como veremos, la ausencia de este dilema en nuestros jardines, aunque abre y profundiza el valor de evaluar, paradójicamente también suele conducir a que la evaluación tienda a ser banalizada u omitida, desaprovechándose así una valiosa oportunidad.

---

[63] En este apartado dialogaré con una serie de trabajos realizados en el marco de producciones curriculares de la provincia de Córdoba (*La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial*. Documento de apoyo curricular. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2011 - http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/)

El encuentro de docentes y estudiantes en las aulas de escuelas, colegios y universidades se ve usualmente atravesado por dos lógicas superpuestas, que habilitan distintas posiciones para profesores y estudiantes. Una, basada en los fines pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, y otra centrada en los fines más administrativos de la certificación. La existencia de estas dos culturas superpuestas hace que muchas veces la evaluación (como el juego, el diálogo, la escritura, y muchas otras cosas que se hacen dentro de las prácticas de evaluación) sea vivida de dos modos diferentes. Por una parte, como un espejo que permite ver cómo se está enseñando, cómo se está aprendiendo, qué podría mejorarse. Por otra, como un sello que certifica y da cuenta de los logros del alumno desde una responsabilidad que reposa en la autoridad institucional del maestro y en el valor social de la educación pública.

Ahora bien, en el Nivel inicial no se califica a los alumnos con escalas numéricas ni se les toman pruebas para decidir si “pasan de grado”. El sello, diríamos retomando la metáfora del párrafo anterior, se utiliza mucho menos que el “espejo”. En el Nivel inicial la evaluación no “patologiza” las prácticas de enseñanza y la motivación del aprendizaje, y por suerte la actitud certificante de los maestros no aplasta ni desplaza a la actitud enseñante. Predomina el interés por lo pedagógico.[64] Esto, sin embargo, no quiere decir que la evaluación en los jardines no presente problemas: presenta *otros* problemas. A continuación, analizaremos cinco cuestiones identificadas como problemáticas en las prácticas y criterios de evaluación del nivel. Comprender estos nudos críticos es un modo de pensar en los desafíos que, en este campo, enfrenta el educador infantil.

Primer nudo crítico: la evaluación de aprendizajes se superpone en forma confusa con las prácticas de disciplina y los contextos de vida de los niños.

Los informes de los alumnos son una buena fuente para comprender las prácticas de evaluación, pues son el vehículo que emplean los docentes para comunicar los resultados de ese proceso. Al analizar algunos de estos informes, una de las recurrencias que se observa es la superposición entre dos elementos: los aprendizajes del alumno y los rasgos de su conducta, en términos de su comportamiento en el contexto de las situaciones grupales y la existencia de factores familiares que podrían explicar sus “problemas de disciplina”. Veamos un ejemplo de un informe que dice:

> “(…) A Milton le encantan los cuentos. Pide que le lean sus preferidos en el rincón de biblioteca y, durante la lectura, anticipa elementos de la historia y mira las ilustraciones. Cuando los cuentos se leen en forma grupal, sin embargo, aún estamos trabajando para que Milton logre integrarse en una escucha compartida sin distraerse ni molestar a sus compañeros. Hemos observado que estas dificultades aumentaron hacia mayo, cuando su familia se mudó”.

---

[64] cf. Spakowsky, 2004; Turri, 2004; Turri y Fraguglia, 2014

La cita contiene tres aspectos distintos de la experiencia del niño: a) su relación con la literatura, b) su comportamiento en el marco de actividades grupales, y c) el modo en que sus experiencias familiares (en este caso, una mudanza) impacta en su estado de ánimo, disposición, etc. Una pregunta que surge al reconocer estas tres cuestiones es si los informes deben concentrarse en la primera, o deben también ahondar en las otras. En cualquier caso, uno podría suponer que las dificultades de Milton pueden estar relacionadas tanto con la mudanza familiar como con los propios modos de encarar las propuestas literarias de su maestra, la selección de los cuentos o los cambios de dinámica grupal propios del fin de un período de inicio, que es algo que habitualmente sucede hacia el mes de mayo. Es una cuestión importante que discutiremos luego, en el apartado dedicado a los informes de progreso. Lo que interesa destacar aquí es que es necesario discernir entre los aprendizajes de cada esfera curricular y estos otros aspectos. Y si se tratan ambos, es conveniente tratarlos por separado, o reunirlos en argumentos cuidados y precisos. De otro modo, podríamos sugerir falazmente que un niño que "se porta mal" en la clase de música, por ejemplo, no ha aprendido ciertas destrezas relacionadas con el canto o la ejecución de instrumentos. O que un niño "distraído" lo es, pura y exclusivamente, por causa del nacimiento de su hermanito, y no por otras causas relacionadas con la propia dinámica del aula.

Segundo nudo crítico: las referencias con que se valora a los alumnos tienden a ser imprecisas, y a basarse en el "promedio".

Para desplegar la afirmación que titula este apartado es necesario antes discernir entre tres diferentes criterios para encarar las prácticas de evaluación, que plantean las teorías de la evaluación. Se dice que puede evaluarse al alumno

a) en función del *contexto grupal*,
b) a partir de una *expectativa de logro pre-establecida,* o
c) en función de sus *progresos* a lo largo del tiempo.

Las tres son muy distintas entre sí.

- La evaluación en función del contexto grupal (también relacionada con la evaluación llamada "normativa" o "de promedio") no sirve como "espejo" para saber si los alumnos aprendieron bien y nosotros desarrollamos una buena enseñanza, pues sólo se preocupa por medir las diferencias entre unos y otros. Es el criterio que se utiliza, por ejemplo, en los exámenes eliminatorios de ingreso, donde no interesa saber cuánto saben los alumnos, sino quiénes saben más que los demás.
- La evaluación a partir de una *expectativa de logro pre-establecida* (también llamada "evaluación criterial"), en cambio, demanda prever qué quisiéramos que los alumnos sean capaces de hacer (esto es, formular objetivos con expectativas de logro) y fijarnos en qué medida cada uno se acercó a esas metas. Esta forma de evaluación aspira a ponderar más objetiva y minuciosamente los progresos de los alumnos.

- La evaluación de progreso, finalmente, nos permite ponderar los avances del grupo y de cada uno de los niños a lo largo de un Proyecto o Unidad Didáctica y valorar los avances independientemente de valores absolutos[65]. Es, también, una evaluación de proceso, entendiendo por proceso un desarrollo que comporta cambios, complejidad y susceptible de interpretaciones.

Si pensamos cuál o cuáles de estas alternativas son más pertinentes en el Nivel inicial probablemente acordemos en que las dos últimas se ofrecen como las mejores opciones. Sin embargo, la ausencia de una reflexión sistemática sobre las actividades evaluativas puede conducir a que la forma de evaluar que prevalezca "por defecto", sea la primera. Esto se debe a que la observación acrítica (no reflexiva, no sistemática, no planificada, realizada sin instrumentos) tiende a funcionar con los parámetros de valoración que están más a mano: los distintos integrantes del grupo para ser comparados entre sí y el "sentido común" como criterio de comparación. De este modo, un niño será "participativo" si habla más que los demás, será "callado" si habla menos, tendrá un alto grado de apropiación de la lengua si escribe mejor que el resto, etc. El peligro de esta evaluación asentada en referencias imprecisas y basadas en el "promedio" es que produce, a la larga, más etiquetamientos de los alumnos que valoraciones acerca de sus aprendizajes. En un apartado próximo desarrollaremos algunas propuestas de evaluación para las salas del nivel inicial, basados en los principios de la evaluación de criterios y de progreso.

Tercer nudo crítico: se usa como referente de evaluación la psicología evolutiva, confundiéndose así las esferas del desarrollo y el aprendizaje.

Otro desafío que enfrentamos en el Nivel inicial en lo referido a la evaluación de los aprendizajes se relaciona con el clásico dilema entre "enseñar" y "acompañar el desarrollo". Es cierto que en términos formales y teóricos esta oposición no es ya un dilema. De hecho, existen diseños curriculares con contenidos y criterios muy minuciosos de enseñanza – e incluso estamos aquí discutiendo acerca de la evaluación de los aprendizajes –porque claramente se ha aceptado y establecido que en el Nivel inicial efectivamente se enseña. Pero aunque la cuestión se haya definido teórica y curricularmente, eso no significa que esa tensión no siga condicionando nuestras maneras de pensar y de actuar. Educar a niños pequeños trae a un primer plano algo que debería ser evidente en todos los niveles de enseñanza: el docente no es un mero comunicador, sino que como "acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo" y como "mediador cultural" enseña "compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal,

---

[65] Puyede ahondarse en estas distinciones en: Heredia Manrique, A.: "Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico", *Bordón* 61 (4), 2009 (39-48). O también: Casanova. M. A.: *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 1998.

realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños"[66].

Esta amplitud del rol docente se nutre en buena parte de ampliar la definición restringida del maestro como comunicador, como aquél que meramente entrega una información, y pasar a considerar también que el docente educa y enseña dando marco a procesos más amplios por los que el alumno transita. Ahora bien, esta visión enriquecida del rol docente puede sostenerse sin que las ideas de desarrollo y aprendizaje se fusionen, y sin que las teorías psicológicas acerca del desarrollo infantil sean interpretadas linealmente como expectativas de logros en términos de aprendizajes.

A modo de ejemplo: la escritura a partir de hipótesis prealfabéticas (concepto de la psicogénesis de la lectoescritura de Emilia Ferreiro) o la descentración (concepto piagetiano) pueden ser buenos insumos para interpretar lo que sucede en la sala, pero no son objetivos de la educación inicial ni de la enseñanza del docente. Por eso, si bien la psicología infantil nos brinda algunas pistas para comprender a nuestros alumnos, no es apropiado evaluar utilizando como criterio central o único el de constatar la presencia de conductas "propias de la edad". Si hiciéramos eso, no estaríamos enseñando, sino meramente vigilando la ocurrencia del desarrollo supuestamente "normal" del niño.[67]

Cuarto nudo crítico: se confunde evaluación "formativa" (no sumativa) con "ausencia de evaluación", o "evaluación menos necesaria".

Hemos comenzado este aparatado celebrando que, en el nivel inicial, muchas de las problemáticas que caracterizan a la evaluación (como la subordinación del currículum al examen o el predominio de los deseos de aprobar por sobre los de aprender) no aparecen en absoluto. Esto se debe a que el interés principal de la evaluación en un sistema sin certificación estandarizada[68] es puramente un interés pedagógico. La evaluación no funciona como un "sello", sino como un "espejo", de un modo similar a lo que sucede en los cursos optativos para personas de todas las edades en los que la única motivación es aprender y disfrutar la experiencia.

---

[66] Este es uno de los pilares que propone un interesante y muy leído documento de Rosa Violante y Claudia Soto: Violante, R. y Soto, C.: "Docentes de nivel inicial. Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares", Foro para la Educación Inicial Encuentro Regional Sur Políticas de enseñanza y definiciones curriculares Marzo 2011 Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial.

[67] Nos permitimos aquí, casi a modo de declaración de principios, escribir "normal" siempre entre comillas. Porque la categoría de lo "normal", si nos atenemos al hecho de que cada experiencia escolar (y vital) es única y adquiere sentido en la misma experiencia, es casi siempre incompleta y arbitraria. Vale la pena, como expresa Carlos Skliar, poner en tela de juicio a la normalidad, y no a la anormalidad (Skliar, C.: "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación Y Pedagogía*, 2005, vol. 17, no 41, p. 9-22).

[68] Un sistema "sin certificación estandarizada" se refiere a un modo de pensar la evaluación desligado de la aprobación, del "pasar de nivel", de las calificaciones.

Esto tiene, sin embargo, un efecto paradojal. Como la evaluación no tiene consecuencias certificantes “graves” (como repetir de grado, reprobar, ir “a recuperatorio”, etc.) tiende a creerse que es menos importante o menos necesaria.[69] Como si las acciones para saber si los alumnos aprendieron fueran en sí mismas poco importantes. En algún sentido, este razonamiento equivale a decir que la democracia es menos necesaria si no hay consecuencias punitivas para los actos autoritarios, o que la eficiencia de la gestión es un dato secundario si no habrá premios ni sanciones para quienes derrochen o roben los fondos públicos. Si aceptamos que el jardín enseña, diríamos, debemos aceptar que es imprescindible construir algún tipo de reflexión sobre los efectos que tiene dicha enseñanza. Esto no significa que debamos calificar numéricamente ni clasificar a nuestros alumnos, por supuesto: la enorme oportunidad de una evaluación puramente formativa debe ser aprovechada. Hay incluso quienes creemos que este tipo de evaluación puramente pedagógica y sin calificaciones debería ser extendida al menos a los primeros años de la escolaridad primaria.

Vale la pena una aclaración sobre estas expresiones. Es fácil criticar a las calificaciones y acusarlas de promover la especulación, la mercantilización, la pérdida de sentido del acto pedagógico, devenido en un intercambio “bancario”, al decir de Freire. Pero las calificaciones son necesarias por otras razones, de las cuales la más importante es probablemente que permiten autorizar a las personas idóneas a intervenir en esferas cruciales de la vida social. Viajamos en ascensor o en avión, habitamos edificios, recibimos clases, etc. con tranquilidad sabiendo que las personas que controlan el ascensor, pilotean el avión, construyen los edificios, saben lo que hacen. Y el modo de asegurar ese “saber hacer” es el sistema de las calificaciones. En el nivel inicial y en los primeros años de la educación primaria, sin embargo, la adquisición de conocimientos no sigue las reglas de una apropiación técnica de saberes a ser inmediatamente aplicados en la vida social con responsabilidades punibles. Por eso, la discusión sobre las calificaciones se puede dar el lujo de ponderar los aspectos pedagógicos y dejar de lado por un momento la medición ceremoniosa y algo impersonal de los resultados que suponen las calificaciones.[70]

Las particularidades de la evaluación en el Nivel inicial tienen en principio el rasgo positivo de una especie de “altruismo” merced al cual nos mantenemos a salvo de las supuestas patologías, mezquindades y tecnicismos de la evaluación certificante

---

[69] En las teorías de la evaluación se suele lamar a esta diferencia entre efectos “fuertes” o “suaves” e las evaluaciones: *high stakes* y *low stakes*. Ver, p.e.: Elbow, Peter. High stakes and low stakes in assigning and responding to writing. New directions for teaching and learning, 1997, vol. 1997, no 69, p. 5-13. O bien: Amrein, Audrey L.; BERLINER, David C. High-stakes testing & student learning. Education policy analysis archives, 2002, vol. 10, p. 18.

[70] Vale la pena comentar brevemente, y fuera del texto central, algo acerca de la calificación. En ella no hay sólo dos actores (el docente que califica y el alumno calificado), sino al menos tres. Hay un tercero abstracto, institucional, que impone unas reglas a la relación de conocimiento entablada con los alumnos: el marco regulatorio. En ese sentido, entonces, la calificación no es un mensaje del profesor hacia el alumno, sino un mensaje dirigido hacia el sistema político y administrativo que contiene la relación en términos formales. En el mejor de los casos, se trataría de un mensaje de ambos, profesor y alumno, en el que dan cuenta de su inserción en un sistema político. Se informa a la institución correspondiente en qué medida dicho individuo se ajusta a las expectativas institucionales.

en otros niveles de enseñanza. Por otro lado, sin embargo, la falta de pautas rígidas es interpretada a veces desde cierta desvirtuación, por la que la evaluación puede terminar siendo vista como una práctica innecesaria, prescindible o hasta fuera de lugar. Esto se debe, tal vez, a que se la relaciona con la certificación. Los argumentos que justifican su necesidad como parte integral de una enseñanza genuina, entonces, son las herramientas con las que contamos para comenzar a desandar ese camino y reubicar a la evaluación de los aprendizajes como un aspecto necesario de la labor pedagógica del Nivel inicial. Quizás deberíamos dejar de llamarla evaluación, y hablar de una reflexión comprometida y ordenada sobre los aprendizajes de nuestros alumnos.

Quinto nudo crítico: se confunde "evaluación de procesos" con un mero relato de "lo que pasó", centrado en la participación y el disfrute.

La dicotomía entre evaluación de *procesos* y de *resultados* muchas veces se expone como una oposición que busca reivindicar el durante, el cómo, el camino recorrido y los logros graduales por sobre la mirada más eficientista que sólo se fija en los productos finales. Hasta allí, en principio, el énfasis en los procesos es una decisión acertada y acorde a las filosofías pedagógicas de nuestro nivel de enseñanza. El problema comienza cuando este interés en los procesos, en lugar de redirigir el compromiso por saber si los alumnos aprendieron, qué pasó con nuestra enseñanza, cómo se apropiaron de una experiencia o qué sentido le dieron a la experiencia, habilita el reemplazo de ese compromiso por una descripción banal de "lo que pasó". Decir que los chicos disfrutaron una actividad y que participaron de ella es un dato relevante, por supuesto; pero si el *interés* y la *participación* terminan siendo recurrentemente las únicas variables que se miran y se dicen a la hora de evaluar, entonces se trata de una lectura distorsionada de la evaluación de procesos.

El proceso remite, por definición, al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno, en este caso el aprendizaje. Evaluar un proceso implica entonces identificar las distintas etapas por las que el grupo o el alumno atravesó, los obstáculos que pudo superar y las estrategias que pudo desplegar para aprender. Esto se puede materializar en un relato de lo sucedido, por supuesto, y es legítimo hacer referencia al interés y a la participación. El eje de la evaluación, sin embargo, debería estar puesto en los aprendizajes de los alumnos. Contar anécdotas no es, en sí, analizar un proceso. Para que lo sea, esas anécdotas, pequeñas historias o imágenes deben poder ser atravesadas de una pregunta, deben ser ejemplos de una hipótesis, de una lectura que les dé sentido.

Instrumentos de evaluación funcionando

En este apartado presentaremos y comentaremos algunas estrategias que pueden emplearse para desarrollar prácticas de evaluación. Los instrumentos en cuestión

son: la *observación dialogada*, la *observación con registro de acciones*, el *registro en video,* el "*invitado*" y la *agenda de la sala*.[71]

La observación dialogada

La técnica de la observación, tomada del ámbito de la investigación, sirve a los maestros para entrenar la mirada y extraer de la realidad - que siempre se presenta caótica y desordenada - elementos recurrentes que nos permiten poner en ella un orden. Observar no es sinónimo de mirar. Cuando observamos, la mirada lleva consigo una pregunta, un foco, un interés. Hay distintos modos de guiar ese interés. Los más habituales son las guías de observación, las grillas o los registros de distinto tipo. La observación dialogada desarrolla un modo alternativo de guiar la mirada: la conversación *in situ* acerca de lo que se está observando. Mirar con otro. La observación "en diálogo" y el registro (a posteriori o en el momento) de comentarios surgidos a partir de la observación de situaciones específicas, en particular *conflictos*, es una forma particular de observación que ha mostrado especial utilidad para registrar el desarrollo de juegos grupales.

La observación dialogada surge de la vida cotidiana en los jardines: es habitual que se realice en forma informal y espontánea, y en ese punto es casi pretencioso llamarla "instrumento" de observación. ¿En qué consiste? Dos docentes, ya sea que conformen una pareja pedagógica estable o que se trate de maestro y directivo, o maestro y profesor especial, e incluso maestro y padres de niños, pueden obtener un interesante análisis en una observación si a la vez que - desde un lugar discreto- observan el juego del grupo o de un niño, intercambian en voz baja comentarios y sugerencias para entender lo que sucede. Como se ha dicho, esta técnica resulta útil para comprender fenómenos grupales, relacionados con la interacción. Aunque en la vida cotidiana de las instituciones, sucede en forma espontánea que algunas veces los adultos observan mancomunadamente y comentan el juego de los chicos, hacerlo en forma planificada y funcional a asuntos que nos interesa conocer mejor, convierte esta práctica en una estrategia de evaluación. Las dos miradas se traducen en dos voces que siguen a un mismo niño, o a una misma pareja de niños, y que pueden ir compartiendo impresiones sobre la situación y eventualmente bifurcarse, manteniéndose al tanto de lo que sucede en otro circuito del juego. Pueden proponerse comparar dos circuitos para reconocer modalidades predominantes de juego en los niños, o ver cómo las iniciativas de unos son tomadas por otros. Es un excelente modo de indagar en el origen y desarrollo de los conflictos dentro del grupo, para llegar a entender cómo se inician, qué estrategias de resolución emprenden los chicos, cómo reaccionan. Si la observación es participante, el intercambio puede ser posterior o puede hacerse una interrupción en la participación de los maestros en mitad del juego, para luego reingresar con nuevas ideas.

---

[71] Los materiales que se presentan en este apartado fueron esbozados en un artículo en 2004 (Brailovsky, D.: "Desarmando la máquina imperfecta, herramientas de evaluación e investigación en el Nivel Inicial", en *0 a 5: la educación en los primeros años*, Novedades educativas, Nro. 59, Bs. As., 2004) y desarrollados desde entonces en documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

La observación dialogada es un modo de observación y análisis del juego del grupo que involucra a distintos actores que deben coordinarse entre sí, y es a la vez un espacio de negociación de significados acerca del grupo de niños, de las prioridades, de las formas de análisis que constituyen la lente a través de la cual la actividad del grupo es observada e interpretada, y del lenguaje que será considerado legítimo para nombrar los procesos del aula. En otras palabras: si miramos juntos a los niños jugar y dialogamos sincrónicamente sobre dicha escena, permitimos que afloren en forma inmediata y espontánea palabras llenas de realidad, llenas de compromiso con lo que está sucediendo. Es entonces un eficaz preventivo de los tecnicismos vacíos de sentido y las burocracias del quehacer docente.[72]

La observación dialogada es un intento de “mirar con palabras” para darle sentido a lo mirado. Consiste en mirar el juego grupal a la vez que conversamos discretamente con alguien sobre lo que estamos viendo. ¿Quién es ese alguien? Hay varias opciones. Si conversamos con un niño del propio grupo, nos permitirá desentrañar algunos de los sentidos que el juego tiene para ellos. Los propios niños son, posiblemente, los interlocutores más eficaces en este tipo de observación. Si quien nos ayuda a mirar es un colega de otra sala, los aportes irán posiblemente más en la línea del análisis didáctico. Si es un hermano, padre o abuelo de un niño, en cambio, probablemente nos sirva para entender qué aspectos de la vida familiar se ven reflejados en los juegos. Mirar conversando con otro es una excelente manera de comprender las relaciones entre los niños, sus conflictos, sus modos de negociar, de pedir y de resolver sus problemas.

La observación con registro de acciones

La observación con registro de acciones consiste en anotar todas las acciones que realizan los niños en una determinada situación. Luego la situación cambia (porque la propuesta del maestro cambia) y el nuevo registro permite ver cómo se modifican las acciones de los chicos.

Toda observación tiene una unidad de observación. Es decir, pueden observarse personas, grupos, fenómenos, etc. El registro de acciones específicas se centra en la propia acción y no en el niño o el grupo. Es decir, se trata de tomar registro no ya de “lo que está haciendo un niño”, sino del conjunto de acciones que tienen lugar en una situación de actividad grupal, independientemente de quién la realice. Es útil especialmente a las observaciones sucesivas de escenarios parecidos pero en los que se introducen cambios. Propicia entonces un análisis de las prácticas reales donde se registran acciones generales que deben listarse (puede indicarse entre paréntesis luego de la acción el nombre del niño o los niños que la llevaron a cabo, o no) siguiendo eventualmente un orden o haciendo referencia al tiempo o al espacio.

---

[72] La crítica al tecnicismo y a la pérdida de sentido que propicia un vocabulario técnico ha hallado un referente importante en el ya clásico libro de J. Gimeno Sacristán *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (Madrid: Ediciones Morata, 1986).

Veamos un ejemplo de aplicación de esta herramienta. Se ha propuesto a un grupo de sala de cuatro años una secuencia de tres actividades y se han registrado algunas acciones observadas en cada escenario:

Propuesta 1. Lupas en la sala. Se ofrece al grupo una cantidad suficiente de lupas de distintos tamaños y aumentos. Se los invita a emplearlas para mirar a través de ellas distintas cosas que encuentren en la sala.	• Se colocan la lupa sobre el ojo, como si fueran anteojos (Lucas). • Acercan y alejan la lupa del ojo (Matías, María) • Usan la lupa para crear un círculo de luz sobre la mesa o el piso (Iris, Luis) • Se miran en el espejo, ven su ojo agrandado, se ríen (Abril, Alexis)
Propuesta 2. Lupas en el parque. Se inicia la propuesta con un breve diálogo, basado en las observaciones de la actividad anterior. Se ofrece las mismas lupas al grupo y se los invita a ir al parque para encontrar otras cosas que puedan mirarse a través de las mismas.	• Proyectan la luz del sol a través de las lupas (Cristina, Soledad) • Miran las nervaduras de las hojas, del lado de adelante y de atrás (Joaquín, Lucas) • Colocan tierra y hojitas sobre la lupa y miran “desde abajo” (varios) • Miran escenas alejadas, invertidas, empequeñecidas por el aumento inverso de la lente (varios)
Propuesta 3. Lupas en la sala. Se inicia la propuesta con un breve diálogo basado en las observaciones de las actividades anteriores. En esta tercera propuesta se propone elegir un objeto muy pequeño, observarlo con la lupa y dibujarlo en una escala mayor. Los niños se han tomado unos minutos para traer a su mesa, del parque o de la sala, el objeto elegido.	• Dibujan el modelo como se lo imaginan, o como lo ven a simple vista, pero sin incorporar los detalles que se ven con la lupa (Iván) • Usan la hoja para dibujarse a sí mismos mirando con las lupas (Abril, Lucas, Joaquín) • Dibujan el objeto aumentado, incorporando además el marco circular de la lupa (varios)

Como puede verse, esta técnica de observación es útil para analizar los efectos de las intervenciones: sirve para construir una reflexión sobre qué producen nuestras consignas. Lo que se evalúa aquí es en buena medida el efecto observable que tienen los escenarios de aprendizaje que diseñamos. Nos permite - en distintas condiciones de una misma propuesta, o en el marco de distintas propuestas- comparar las acciones que el grupo realiza, los discursos que produce, los productos que genera. Queda claro que en este caso la observación no es un

instrumento para "medir desempeños" de los niños, sino una ventana para reflexionar sobre las oportunidades que les brindamos para aprender.

En el ejemplo anterior, pueden verse algunas variantes que los propios niños producen a partir de consignas que fueron pensadas de una manera, y que luego dieron lugar – como suele suceder - a acciones más diversas de lo previsto. No es habitual que los chicos jueguen exactamente a lo que pensamos que iban a jugar, del modo que lo habíamos imaginado. Lo que sí puede suceder es que, a falta de hábitos de observación del juego, creamos que eso sí sucede, y nos tranquilice la idea de que hemos "capturado" el juego infantil para usarlo como vehículo de la enseñanza. Esta herramienta puede además servir para constatar una vez más la imposibilidad de esa aspiración (tener todo bajo control) y para avizorar amplias posibilidades de trabajo pedagógico con sensibilidad hacia la incertidumbre propia de toda relación educativa.

Un grupo de docentes que había estado empleando esta estrategia de observación y registro, relató en una oportunidad lo siguiente: se había propuesto a un grupo un escenario dramático, la fábrica de pastas, de cuyos objetos característicos se había visto poblada la sala. De pronto, surge un juego que parece interesarles más y que invade la escena: ¡*Ben 10*! La pregunta es: ¿Qué hacemos entonces? ¿Desesperamos? ¿Damos por fracasada la iniciativa de enseñar algo mediante el juego? ¿Buscamos un valor instructivo en *Ben 10*? ¿Decimos algo así como: "chicos, terminen con eso, estamos jugando a la fábrica de pastas"? Claro que no… En una situación como esta, si es observada con un registro listado de acciones, será posible reconocer cómo surge, qué motivaciones tiene, qué energías convoca este juego y cómo puede pensarse el escenario *con* y *desde* el sentido que los chicos le dan.

Otras dos formas de poner nuestra enseñanza frente al espejo son recurrir al *registro en video*[73] y a la mirada de un *invitado*. La posibilidad de que los niños se vean a sí mismos jugando en la pantalla de un televisor o proyector permite pensar junto a ellos sobre su propia actividad desde un "afuera" que, en niños cuyo pensamiento posee rasgos egocéntricos, es casi siempre un misterio revelado. En algún sentido, se parece bastante a la *observación dialogada* con los propios niños. El invitado, por su parte, da cuenta de uno de los rasgos que siempre se destacan de la evaluación: que tenga algún componente externo. Es posible evaluarse a uno mismo, por supuesto, pero no es suficiente. Y en el caso de la Educación Inicial, la figura del "invitado" puede ser útil para cubrir esta demanda. Al igual que en la observación dialogada, el lugar del invitado puede ser cubierto por distintas personas: docentes, familiares de los niños, especialistas, otros niños.

[73] Tratándose de una grabación de uso interno, esta propuesta hace un uso del video que es equiparable a un registro escrito y no demanda solicitar una autorización o tomar especiales recaudos legales; sin embargo, se recomienda informar a las familias y resguardar los videos de una difusión indebida. Como todo material que involucra el registro de menores, amerita un tratamiento responsable y cuidadoso.

La agenda de la sala

La agenda de la sala es un recurso para prestar atención reflexivamente a las cosas que suceden en la sala. Llevar una agenda de asuntos prioritarios es un modo de observar selectivamente al grupo, para intervenir de acuerdo a criterios fundamentados. Veamos un ejemplo.

> La maestra está interesada en promover situaciones de escritura en la vida cotidiana. Sabe que no es un objetivo del jardín que los chicos "salgan escribiendo", pero ha estudiado sobre la alfabetización temprana y adhiere a la idea de que los chicos se vayan conectando con la escritura a partir de la necesidad de escribir en contextos reales. Por eso, establece como primer punto de su agenda de la sala: "*destacar situaciones cotidianas donde la escritura se presente como una posible solución a un problema o tarea*". Durante la semana, presta atención a las escenas diarias que podrían comportar oportunidades para escribir, y reconoce tres: 1) dejar una nota a los chicos que usan la sala en el contraturno, para pedirles prestado un material; 2) un día de lluvia en que no se puede salir al patio, escribir entre todos los juegos favoritos de cada uno para jugarlos juntos en el patio al día siguiente; y 3) confeccionar un cartel para que los chicos que van por los pasillos recuerden que deben tirar los papeles en el cesto de residuos.

La idea de tener una "agenda" de la sala reposa en la decisión de dar prioridad a una serie de "asuntos" pedagógicos que interesa tener como prioritarios. En el ejemplo, se trataba de prestar atención a las oportunidades de compartir una escritura significativa y en contexto. Es una herramienta de evaluación porque pone de relieve objetos a ser valorados y repensados. La agenda focaliza ciertas situaciones existentes en el contexto del trabajo con un grupo de niños y las convierte en "asuntos": se trata de la formulación explícita de prioridades para construir a conciencia una intervención pedagógica.

La racionalidad usual de la enseñanza se basa en la progresión: "programar-ejecutar-evaluar". Pero quienes pasamos largas horas al frente de grupos escolares en el Nivel Inicial sabemos que siempre queda un margen amplio de incertidumbre acerca de los procesos: la seductora apariencia técnica de esa secuencia lineal no existe más que en el orden interno de la carpeta didáctica. En ese sentido, la agenda ofrece un criterio de selección amplio y para nada puntual.

Se sugiere que los puntos de la agenda sean entre uno y cuatro, cantidad que la práctica muestra adecuada en un equilibrio entre lo que puede "tenerse en la cabeza" y lo que es posible considerar prioritario. Se referirán a aquellos aspectos que emergen como problemas de aprendizaje del grupo surgidos de los niños. Veamos algunos ejemplos, entre muchos otros posibles, de anotaciones que sería pertinente incluir eventualmente en una agenda de asuntos prioritarios:

- Afianzar el dominio de la secuencia numérica utilizándola en situaciones cotidianas, ya que ha comenzado a aparecer en diálogos grupales.

- Favorecer la equidad en términos de participación en actividades grupales, ya que hemos observado que Joaquín, Gabriela y Lucas acopian todo el espacio de participación.

- Ir instalando en el grupo preguntas o ideas que conduzcan al tema-recorte de la Unidad Didáctica que comenzaremos dentro de pocos días.

- Favorecer la integración de los niños nuevos, que ingresaron tardíamente al jardín.

- Indagar acerca de lo que los niños hacen cuando trabajan con libros para reunir ideas para un futuro proyecto.

Notemos que en los ejemplos aparece una acción (instalar, favorecer, etc.) y una justificación (“ya que...”, “para...”). Por eso se trata de asuntos de una evaluación situada y no de objetivos de enseñanza. El lugar muy próximo a los procesos que promueve esta forma de intervención - que es evaluativa en el sentido de que introduce en un escenario cotidiano intenciones, miradas, variables de análisis para la acción- la convierte en una estrategia que no indaga en los desempeños para medirlos, sino que permite al docente sumergirse en las situaciones del día a día con una atención selectiva, y una sensibilidad orientada.

Como puede verse en los ejemplos, se trata de asuntos de interés grupal, o bien centrados en integrantes específicos, y están muy contextuados en la problemática local de cada grupo. No son “actividades” para hacer un día prefijado a una hora específica, sino aspectos que surgen de las inquietudes de los maestros, lineamientos institucionales, en fin: los asuntos siguen ocupando un lugar en la agenda mientras sigan siendo importantes, y por ello esta cuestión debe discutirse con cierta frecuencia entre los interesados: maestros y equipo directivo.

El uso de la agenda se apoya en el supuesto de que los aprendizajes de los niños no se producen única ni centralmente en el contexto de intervenciones puntuales, encuadradas y restringidas a un escenario hipercontrolado que se “desmonta” finalizada la misma, sino que tienen lugar en el contexto de una experiencia más global en las que los objetos y acciones adquieren sentidos que no se limitan a los momentos de “transmisión” intencionada. La agenda es una suerte de “guía de reacción”; proporciona una representación de la finalidad de las prácticas útil al propósito de capitalizar las situaciones espontáneas y también para dar mayor coherencia a la experiencia de los niños en el Jardín.

Materialmente, se puede concretar en una lista, redactada en forma sencilla y dispuesta en un lugar cómodo y visible de la sala. Lo más importante es que nos sirva de “ayuda memoria” a quienes la confeccionamos y que exprese nuestras genuinas preocupaciones y asuntos de interés. ¿Cómo se usa? Escribiendo al comienzo de la semana, en el cronograma semanal, en la grilla donde se prevén las actividades o en donde sea cómodo tenerlas, las tres o cuatro preocupaciones pedagógicas que se quieren destacar.

* * *

Al analizar estos instrumentos en funcionamiento y discutirlos con las maestras, surge en general la fuerte dificultad que tenemos para implementarlas, dados los obstáculos culturales que se presentan a la evaluación en nuestras tradiciones pedagógicas y que hemos discutido en las páginas anteriores. Un modo eficaz de asumir el desafío de indagar si nuestros alumnos aprendieron, qué aprendieron y cómo, es pensar en las actividades de evaluación como actividades de enseñanza transformadas. La pregunta es, entonces: ¿Cómo convertir las actividades de enseñanza en oportunidades para saber si los chicos aprendieron? De la discusión y producción compartida con docentes, surgen al menos tres formas sencillas y nítidas de lograr este cometido.

Tres modos de convertir las actividades de enseñanza en oportunidades para asomarse a los aprendizajes de los alumnos

1. Duplicar y comparar

Toda actividad que se realice dos veces en distintos momentos del proyecto o Unidad Didáctica, habilita la posibilidad de ver qué cambios se han producido, en qué medida aparecen los contenidos, qué diferentes climas y tendencias se observan. Para que esto sea válido, por supuesto, es necesario realizar algún tipo de registro de ambas actividades. Para ello, en el apartado anterior se han presentado y comentado varias opciones. Duplicar y comparar, entonces, es un dispositivo de evaluación de procesos que nos permite mirar de nuevo, más atenta y profundamente, escenas que han llamado nuestra atención por algún motivo.

Duplicar una actividad y volver a analizarla permite además revisar la propia intervención docente. Realizar nuevamente una propuesta que había sido ofrecida es una oportunidad para tomar decisiones diferentes ante similares situaciones, y poder así ir puliendo el rol del adulto durante el juego.

2. Analizar producciones

La consigna de representar algo por medio de movimientos, dibujos, materiales, sonidos, palabras, pone a los chicos en situación de expresar cómo lo ven. Un dibujo, una consigna de expresión con el cuerpo, la invención de historias, las voces grabadas en audio, son todas actividades habituales en las salas y que además constituyen (si así lo deseamos) oportunidades que se ofrece a los alumnos de dar cuenta de sus saberes y visiones acerca de los temas y recortes que organizan nuestra tarea. El análisis de estas producciones es un modo eficaz de saber qué saben y de repensar los escenarios que ofrecemos.

Para analizar producciones de los alumnos pueden tomarse registros similares a los de las distintas formas de la observación. El corpus de producciones de los niños es un cuerpo vivo que dice cosas sobre ellos, con la ventaja de que disponemos de

estos materiales en un momento posterior a su producción, para analizarlos detenidamente y conjeturar hipótesis e ideas.

3. Evaluar en el juego

En los últimos años se ha abierto un debate fructífero y enriquecedor acerca de los distintos modos de comprender y realizar la evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial. El panorama que estamos compartiendo aquí respecto de estos debates y nudos críticos nos ayuda a entrar en tema y a comprender el sentido de analizar la evaluación en (ya que no "de") el juego. La pregunta que nos interesa, en ese sentido, es: ¿cómo aprovechar los espacios lúdicos para saber algo más acerca de la experiencia de aprendizaje de nuestros alumnos? Que, dicho de otro modo, sería: *¿cómo evaluar en el juego?*

En primer lugar, debe tomarse una decisión respecto de cuál será la unidad de observación. Si observar es recoger información mirando inteligentemente, definir la unidad de observación es decidir qué "paquetes" o "conjuntos" discernibles de información habrá uno de recoger. Algunas unidades de observación posibles son las siguientes:

Los trayectos de juego.

Observar *trayectos de juego* significa seguir el "hilo" de una serie de incidentes que se desarrollan durante la experiencia de juego de un solo niño, o de un grupo pequeño de niños que juegan juntos. Podría decirse que esta forma de observar es la más amplia y descriptiva, porque se propone elucidar cómo una situación se va desarrollando y cómo los distintos elementos de contexto la hacen progresar de un modo u otro. ¿Qué situaciones resultan desafiantes para los niños? ¿Dónde se detienen y dónde siguen jugando? ¿Cómo deciden sus estrategias? ¿Cómo aparecen sus habilidades y sus saberes en el juego?

Las acciones.

Observar acciones demanda dejar de lado las individualidades y listar, de un modo exhaustivo y bajo la forma de verbos, todas las formas de intervención que una propuesta ha posibilitado. Si los chicos desarrollan un juego dramático en el escenario de "la casita", por ejemplo, observar acciones significa registrar todo lo que la escena representada los está invitando a hacer: cocinar, salir a trabajar, ir de compras, preguntar al otro "*¿Querés cenar?*", etc. En otro momento, o en otro escenario, las acciones descriptas serán probablemente otras diferentes, y de ese modo el docente podrá saber qué "efectos" es capaz de producir un escenario de juego, un material, una consigna.[74]

---

[74] Ver también el apartado "Observación con registro de acciones"

Los episodios.

Observar episodios supone la atención selectiva del maestro, que se focalizará en los momentos "clave" donde el juego grupal muestre relieves particularmente interesantes. Se trata de un modo de observación que nos permite detectar cuestiones en la escala grupal. Un episodio puede ser un conflicto, un cambio en la modalidad del juego, un proyecto de juego que surge y se desarrolla, entre otras posibilidades.

La observación focalizada en dos momentos, para ponderar un proceso.

La evaluación "de proceso" se nutre muy especialmente de este tipo de dispositivo de observación, donde se tratan de replicar las mismas condiciones de juego dos veces (al comienzo y al final de una Unidad Didáctica, en dos momentos del año, en momentos diferentes de la jornada) para apreciar los cambios producidos.

La observación a partir de una pregunta.

Finalmente, es interesante observar el juego o los juegos de los chicos procurando responder a una pregunta específica, habitualmente relacionada con un área de contenidos. Será necesario, claro, elegir unas condiciones de observación que permitan hacer visible la respuesta a esa pregunta. Por ejemplo, si la pregunta fuera: ¿cómo se las arreglan para anotar los puntos en el juego? ó ¿cómo forman equipos para un juego competitivo?, será necesario haber ofrecido al grupo mediante las consignas y los materiales todas las coordenadas necesarias del juego, excepto los mecanismos de registro y los criterios de formación de los equipos.

Estas diferentes alternativas abren para la observación como instrumento de la evaluación un abanico de posibilidades que se plasmarán en reflexiones, líneas de análisis y serán un buen insumo para las decisiones pedagógicas.

Instrumentos para la sala

Otro aspecto a tener en cuenta para realizar una observación de las situaciones de juego en la sala, con fines evaluativos, es el diseño de los instrumentos de observación. Aunque así dicho parezca una discusión técnica, la cuestión es bien próxima a la vida cotidiana de jardín y sus demandas. Veamos a continuación algunos ejemplos prácticos para pensar en la implementación de estos distintos criterios de observación a través de instrumentos de observación.

Instrumento para la observación de trayectos de juego.

Para seguir descriptivamente el juego de uno o más alumnos y poder captar la secuencia que, en conjunto, da sentido y permite realizar inferencias útiles, puede emplearse un tradicional esquema de registro en columnas. En el siguiente

ejemplo, la columna de la izquierda sirve para ir anotando lo que sucede, las impresiones y preguntas que acompañan a la observación, y la segunda, elaborada en un segundo momento inmediato, recoge elementos de análisis de lo observado.

<table>
<tr><td colspan="2">Fecha: Sala: Cantidad de niños:

Observaciones o comentarios que dan sentido contextual al registro:</td></tr>
<tr><th>Descripción, impresiones, preguntas…</th><th>Impresiones, hipótesis e ideas didácticas…</th></tr>
<tr><td>Gina está sentada en una silla y observa desde ese rincón a los demás, que juegan en el patio. ¿Estará aburrida, cansada? ¿Tendrá ganas de jugar y no se anima a integrarse en alguno de los grupos de juego? ¿Por qué se queda ahí? ¿Qué mira? Me acerco un poco, trato de darme cuenta qué mira. Sonríe de a ratos, y luego queda de nuevo con una expresión neutra. Noto que está observando la escena de juego de Matías y Nicolás, que se persiguen y se tiran al piso. Cuando ellos se caen y ruedan, Gina sonríe; le causa gracia verlos agitarse, y gesticular como payasos.

Me parece que está disfrutando su posición de espectadora, no sé si debería proponerle hacer otra cosa… Suelo preocuparme por que los chicos se queden al costado, sin jugar, como si al hacerlo necesariamente estuvieran aislándose o marginándose… ¿será tan así?

Ahora se levanta. Camina decidida hacia Camila. La toma de la mano, van juntas, sin hablar, por el patio, están dando toda la vuelta. De pronto Gina suelta la mano de Camila y corre al bebedero. Quiere tomar agua, pero hay varios chicos amontonados, no puede llegar. Me mira. Le sonrío. No voy a ir a ayudarla, quiero ver cómo lo resuelve ella misma. Se da cuenta que no “corro en su ayuda”, como habitualmente… Vuelve a mirar el amontonamiento alrededor del bebedero. Se acerca un poco más, llega al chorrito de agua pasando entre los demás, y toma agua. Matías</td><td>¿Qué función cumple en el caso de Gina esa actitud contemplativa? ¿Será que necesita ese espacio de autonomía que yo le di (cuando no corrí a ayudarla en el bebedero) para sentirse más libre en los momentos de juego en el patio? Suelo ver con preocupación que ella se quede en un costado, pero ¿no seré yo la que, al invitarla siempre, al acompañarla, le impido encontrar su propio modo de insertarse?

Idea→ explorar estas formas de intervenir que consisten en no intervenir, en ir un poco en contra de mi “impulso”.

¿Con qué otros chicos puede ser útil explorar esta posibilidad?</td></tr>
</table>

y Nicolás están ahí también, ella los ve y sonríe.	

Como puede verse en el ejemplo, la actitud de registro abierto, sensible y reflexivo, le permitió a la maestra replantear su modo de ver (y de intervenir ante) el comportamiento de Gina en el patio. La observación lineal de un trayecto individual (o de pocos niños) permite habilitar una mirada más profunda sobre la perspectiva de algunos niños en el juego. Podría anotarse que es oportuno realizar este tipo de observación para profundizar nuestro conocimiento de aquellos niños que en menor medida demandan nuestra atención cotidianamente. A la vez que se trata de una tarea reflexiva, en ese sentido, es una iniciativa que expresa en términos didácticos algunos principios que suelen formularse bajo la forma de grandes teorías ¿de qué manera, con qué criterios de igualdad, se distribuye el bien educativo? Y aunque por "bien educativo" la mayor parte de las veces se alude a cuestiones de presupuestos, becas o políticas públicas, la mirada centrada en el aula nos invita a repensar, desde esta mirada sutil, profunda, que favorece la evaluación pedagógica, cómo estos principios sociales se vuelven sensibles a la vida cotidiana si disponemos del compromiso y de las herramientas adecuadas para hacerlo.

Instrumento para la observación de las acciones.

El registro de acciones se concentra en la propia acción antes que en uno o varios niños. No se trata de ver "*lo que está haciendo el niño*", sino "*lo que pasa en el grupo cuando...*". Es un modo de observación que nos permite ver qué efectos tiene un escenario que montamos para que los chicos ocupen con su juego. Lo que se analiza es el efecto que tienen las intervenciones. Y por eso, sirve para construir una reflexión sobre qué producen nuestras consignas y poder entonces ir imaginando variantes, ajustes, alternativas y correcciones.

Un ejemplo podría ser el siguiente:

Observaciones o comentarios que dan sentido contextual al registro: Los chicos de la sala de tres juegan al dominó en pequeños grupos, en las mesas. Se trata de un dominó que combina puntos como los de los dados (*constelaciones*) y numerales convencionales (1, 2, 3, etc.). Observo las acciones del grupo:
Acciones: - Contar los puntos de la ficha usando un lápiz para "tocar" cada puntito mientras cuenta. - Entregarle al compañero la ficha que necesita para poder armar la

secuencia, sacándola de sus propias fichas.

- Pedirle a un compañero la ficha que necesitan para armar la secuencia.

- Colocar sólo las piezas que coinciden en "valor" y en "modo de denominación" (sólo constelaciones con constelaciones o sólo numerales con numerales).

- Entretenerse apilando las fichas y armando caminos, puentes, etc. Mientras esperan el turno.

- Colocar en la secuencia que se va armando sobre la mesa una ficha que no coincide, pero en la que la disposición de los puntos es parecida (dos con tres, por ejemplo).

Este registro, aunque no permite saber demasiado sobre el desempeño específico de cada niño en la actividad, da una idea general bastante precisa sobre lo que la propuesta es capaz de generar en términos de recorridos posibles, y es entonces sumamente útil para retroalimentar la enseñanza y volver a realizar la misma propuesta, con ajustes.

Instrumento para la observación de episodios.

Este modo de observación nos permite detectar cuestiones en la escala grupal. Por eso, la habilidad del docente reside en detectar "focos" interesantes dentro de la actividad, para concentrar allí la atención y describirlos. Ahora bien, lo que convierte a un episodio en "interesante" es una valoración amplia y sujeta a la subjetividad del que observa. Cabe entonces destacar algunos rasgos de los "episodios", que los convierte en elegibles para la observación más detenida.

Tres son los criterios que proponemos.

1. Por una parte, y en un lugar destacado, el **conflicto**. Estar en la escuela es, siempre y sin excepciones, una experiencia conflictiva. Sencillamente porque el espacio escolar (y en el Nivel inicial, esta es una característica muy evidente) enfrenta a los chicos a experiencias de encuentro con pares más que ningún otro espacio, y el aula es, por excelencia, el contacto que ellos tienen con el mundo social. Este mundo social es por definición político, complejo y conflictivo. Por este motivo, los conflictos que surgen durante el juego y que demandan al pequeño grupo tomar decisiones (acudir al docente, incluir o excluir, distribuirse en tareas, espacios, roles) serán generalmente ricos en información para comprender sus modos de pensar, sentir y aprender.

2. En segundo lugar, los **roles** que los chicos asumen en el juego, y las iniciativas que se desarrollan luego en situaciones de juego sobre las que se van conformando esos roles. Si ellos arman una situación estructurada en torno a roles estables (jugar a ser maestro, a ser héroe, a ser víctima, a estar perdido, etc.) es probable que allí se desplieguen interesantes evidencias sobre lo que saben acerca de esos roles y sobre el modo en que los conciben.

3. Finalmente, los **productos**. Por productos, entendemos todas aquellas cosas que los chicos "fabrican": un escenario para jugar, un juguete, un útil, un sistema de posiciones… en fin, lo que ellos, al ruedo de su juego o sus juegos "inventan" y luego utilizan.

Para observar episodios, es oportuno realizar una observación "dialogada", esto es, mirar la escena y al mismo tiempo conversar con alguien que nos ayude a interpretar: idealmente, un niño del grupo (que es quien conoce mejor la dinámica interna de las actividades) pero también un colega, un familiar o un profesor especial.

La observación del juego o los juegos de los chicos procurando responder a una pregunta específica, y aquella que se reitera para reconocer un cambio, un progreso, que son las dos formas de observación que restan, no demandan otros instrumentos que los hasta aquí descriptos ya que no son excluyentes respecto de las anteriores, sino que se articulan con ellas: uno puede observar dos veces episodios, u observar acciones y luego procurar responder preguntas, etc.

Cabe, de todos modos, una observación sobre la evaluación que parte de preguntas: además de las genuinas preguntas que el docente se formule acerca de la experiencia global de los chicos en la sala, es éste el modo oportuno de evaluar contenidos específicos. Por eso, la planificación y el diseño curricular en base al cual la misma ha sido elaborada representan parámetros de referencia invaluables para realizar este tipo de observación. Si el interrogante que nos guía tiene que ver, por ejemplo, con los contenidos desplegados en una Unidad Didáctica que se ha estado trabajando y cuyos ejes de contenidos fueron plasmados en una red, esa red es, en sí misma, un buen instrumento de referencia para la observación. Allí donde la sección de contenidos de la planificación diga, por ejemplo (y por tomar un ejemplo cualquiera) "el uso de la línea como trazado y contorno de las formas", y los chicos estén empleando en su actividad materiales que permiten destrezas conectadas con este contenido, la pregunta surgirá de estos caminos que la programación del propio docente ha trazado.

Cap. 6 - Evaluar y comunicar: los informes de los alumnos

El informe como instrumento de comunicación

Toda teoría acerca de la evaluación considera y dedica algún esfuerzo a pensar el lugar de la comunicación dentro del proceso evaluativo. Cuando se trata de evaluaciones que conducirán a tomar decisiones "duras" (pasar de nivel, obtener un título, decidir la continuidad) este interés reside en la necesidad de preservar la transparencia y la justicia del proceso, que debe tener reglas claras y ecuánimes. Cuando la evaluación es puramente formativa y reviste un interés estrictamente pedagógico y centrado en la mejora, la comunicación es importante porque expresa y hace visibles los juicios valorativos y las conclusiones a que condujo, lo cual siempre resulta en alguna medida delicado, y amerita por lo tanto un tratamiento cuidadoso y responsable.

En el nivel inicial, la comunicación de la evaluación se materializa por lo general en un informe individual que describe conductas, procesos, logros y dificultades. Este informe es confeccionado por el docente y su versión final incluye casi siempre algún proceso de revisión que involucra a otros actores de la institución: directivos, coordinadores, colegas, especialistas. La elaboración de estos informes, aunque no es en sí misma una actividad de evaluación, forma parte del proceso evaluativo en su conjunto y al existir como una instancia formalmente establecida, condiciona y otorga ciertos rasgos a las actividades propiamente evaluativas (como el registro de las producciones de los alumnos, las observaciones de sus juegos o el análisis de su desempeño en distintas actividades).

Lo anterior puede parecer una obviedad: no es lo mismo *evaluar* (fijarse si los alumnos aprendieron, qué aprendieron, qué sucedió en el proceso) que *comunicar* los hallazgos y conclusiones de la evaluación. Sin embargo, muchas veces ambas esferas se confunden y se nombra a los informes como un instrumento de evaluación. Y es que en ocasiones es la demanda de escribirlos lo que enfrenta al docente con la tarea de pensar qué sucedió en la sala durante el año escolar. Reconocer la diferencia entre evaluar y comunicar, sin embargo, es importante y necesario porque ambas instancias nos enfrentan a desafíos diferentes, y porque la relación entre evaluar y comunicar es, siempre y en todos los niveles de enseñanza, compleja.[75]

A la hora de *evaluar*, las preguntas son del orden de lo pedagógico: ¿cómo se modificaron las actitudes, las conductas, los saberes de los chicos en relación a ciertos ejes curriculares? ¿Qué ideas, problemas, recursos, sería oportuno tener en cuenta en vistas al futuro? ¿Fue la enseñanza amplia, justa, rica en oportunidades?

---

[75] Cf. Ravela, P.: Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? CINDE, 2001. Ravela, P. ¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?. Santiago de Chile, Grupo de trabajo de estándares y evaluación–GRADE-, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe–PREAL, 4, 2003.

¿Existieron dificultades, cuáles, qué soluciones o ayuda se pueden inferir de la experiencia?

A la hora de *comunicar*, en cambio, las preguntas son otras: ¿Quién será el destinatario? ¿Qué necesita saber? ¿Qué efectos quiero producir ofreciendo esta información? Dentro de toda la información que produce la evaluación ¿en qué contenidos debería centrarse el informe? ¿Cómo debería organizarse, con qué lenguaje debería estar redactado?

Si se pregunta a cualquier docente o directivo escolar "¿a quién están dirigidos los informes?", la respuesta mayoritaria se orientará a la idea de que el informe cumple una función múltiple: se elabora para dejar una constancia institucional sobre el desempeño del niño, está a disposición de los futuros docentes de cada alumno, forma parte del legajo que guarda también otro tipo de información (médica, legal, etc.) y, además, se comparte con las familias. Sin embargo, el uso que presenta mayor peso, y que define en gran medida los debates teóricos y las decisiones prácticas sobre su redacción es su función de comunicación hacia las familias. Las correcciones que los equipos de coordinación pedagógica realizan a los informes suelen estar centradas en cuestiones técnicas pedagógicas tanto como en cuidar el modo en que se habla de los niños considerando a los destinatarios más sensibles del informe: los padres.

Si nos dedicásemos a leer informes realizados por docentes del nivel y buscáramos algunos tópicos recurrentes, leeríamos cosas tales como:

- "Disfruta y participa de las actividades"
- "Colabora en tareas grupales"
- "Logra establecer relaciones con sus pares"
- "En las conversaciones grupales, comparte sus experiencias personales"
- "Espera su turno para hablar"
- "Es capaz de respetar normas"
- "Cuida los materiales"
- "Es muy curioso"
- "Muestra gran entusiasmo"
- "Aún trabajamos en lograr…"

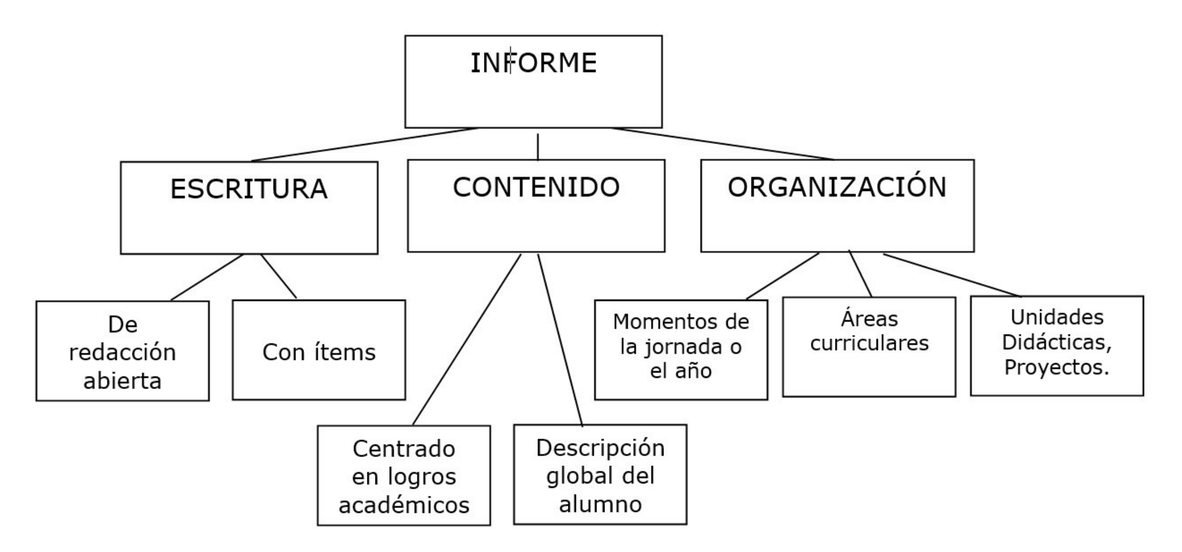
Estas expresiones, muy típicas y que resultarán familiares a cualquiera que haya leído o escrito informes evaluativos en el nivel inicial, tienen en común el hecho de que buscan caracterizar al niño a partir de la descripción de una serie de rasgos generales. Se habla de la capacidad del niño de respetar turnos y acuerdos, pero no tanto del modo en que esas capacidades encajan en la vida escolar, o sobre qué se ha hecho en la escuela para promoverlas. Se habla de su disfrute, participación y entusiasmo por las actividades, pero no tanto sobre el clima áulico en el que han crecido estas disposiciones. Se tiende, en fin, a que el informe se parezca mucho más a la descripción de un sujeto, que al relato de una experiencia en el mundo de

relaciones que es el jardín. En los siguientes apartados intentaremos recorrer una serie de observaciones críticas tendientes a desarmar algunos nudos de esta práctica, para intentar repensarla desde la mirada y la escritura creativa del docente.

Tipos de informes

Mirando las prácticas habituales de elaboración de informes de los alumnos, es posible distinguir tres grandes líneas divisorias. En primer lugar, la que se traza entre los informes "con ítems" y los informes "de redacción abierta". Luego, la que separa a los informes centrados en los logros académicos de aquellos que incursionan en otros contenidos, aspirando a una descripción más global del alumno. Finalmente, las distinciones que pueden hacerse considerando los criterios expositivos, es decir las secciones que organizan internamente el informe. En este apartado nos dedicaremos a analizar cada uno de estos tres grandes criterios, que pueden sintetizarse en el siguiente esquema:

Redacción abierta o ítems



Aunque por lo general no se dan en estado puro, existen dos grandes tendencias que funcionan como extremos entre los que se debate la confección de los informes. Por un lado, lo que podríamos llamar el "informe con ítems", donde hay un formato pre-elaborado para el informe, en el que el docente debe marcar sobre casilleros las opciones que correspondan. Los informes con ítems se estructuran por lo general a partir de tres elementos: ejes curriculares, contenidos y niveles de desempeño. El siguiente es un esquema posible que muestra esta organización:

EJE	CONTENIDOS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
		X		X
			X	

Los ejes suelen ser las áreas que proponen los distintos diseños curriculares: lenguaje, matemática, indagación del ambiente natural, lenguajes expresivos, etc.

Los contenidos, en este tipo de informes, suelen expresarse en términos de conductas que se les asocian (por ej.: “Escribe su nombre”), y los niveles de desempeño en términos de frecuencia (como en el ejemplo) o de valoraciones generales del orden de: “logro” o “en proceso”. Estas valoraciones sobre el nivel de desempeño del alumno suponen siempre algún tipo de escala gradual que, sin ser calificaciones numéricas, se les parecen mucho.

Hasta aquí la estructura del informe por ítems parece sencilla: hay ejes, hay contenidos descriptos dentro de esos ejes, y hay una escala para valorar el grado de apropiación del contenido por parte del niño. La cuestión se complejiza, sin embargo, si procuramos reconocer con qué criterio fueron pensadas las escalas. La siguiente escala, por ejemplo…

“Escribe su nombre”

Siempre	**A veces**	**Muy poco**	**Nunca**

…es muy diferente de esta otra:

“Escribe su nombre”

Garabatea y atribuye valor de escritura de su nombre a dichos grafismos	**Escribe la inicial y/o algunas letras de su nombre**	**Lo escribe copiando un modelo**	**Lo escribe solo**

En el primer caso, se trata de una ponderación absolutamente cuantitativa, mientras que en el segundo se puede observar una descripción basada en un conocimiento más profundo del proceso evaluado. La primer escala sirve para medir. La segunda procura, con mayor o menor éxito, acompañar e informar un análisis.

En términos generales, el informe con ítems se presenta como menos sensible a los procesos, y atrae hacia sí las representaciones de la evaluación como “medida” y “calificación”, propias de otros niveles de enseñanza. Por esta razón, muchos docentes e instituciones rechazan este modo de informar sus procesos de evaluación y se vuelcan hacia los informes de redacción abierta, que describiremos a continuación. Cabe anticipar, sin embargo, una observación sobre la que volveremos luego: aunque en un sentido amplio los distintos instrumentos favorecen y representan grandes modos de pensar y de actuar, el carácter “procesual” o “calificatorio” de un informe no depende exclusivamente de la forma gráfica del instrumento: enseguida veremos que es perfectamente posible que un informe de apariencia abierta, redactado sobre una hoja en blanco, resulte fuertemente clasificatorio, y también que un informe confeccionado sobre una grilla dé cuenta de cierto tipo de procesos.

En el informe “abierto” el docente desarrolla una descripción de las conductas, logros y procesos del niño en el jardín, realizando a la vez inferencias sobre sus motivaciones y recopilando a veces algunas anécdotas u observaciones

interesantes que vengan al caso. Nos detendremos más adelante en algunas formas posibles de organizar este texto y en las implicancias de las decisiones que se tomen en ese sentido. Lo que la redacción abierta permite (y el informe de ítems no) es relacionar distintos aspectos entre sí, dar ejemplos, analizar en forma específica y personal los fundamentos de las valoraciones a las que se llega, y mostrar, en suma, una mirada personal del maestro acerca del trabajo con cada niño, y con el grupo. Ambos formatos (el del informe por ítems y el de redacción abierta) permiten decir muchas cosas acerca de los aprendizajes de los alumnos en el jardín. Sin embargo, sólo un informe de redacción abierta puede convertirse en vehículo de una descripción atravesada de la sensibilidad y las observaciones personales del maestro.

Estos formatos representan, además, dos extremos dentro de los debates pedagógicos sobre la evaluación. El informe con ítems se atribuye la virtud de brindar en forma rigurosa y ordenada una información detallada sobre distintos aspectos de la experiencia escolar del alumno. Lo que en un informe de redacción abierta podría estar de algún modo diluido en la redacción, es aquí nítido y contundente: el niño *gatea*, o *no gatea*. Escribe su nombre *con* o *sin* un modelo de copia. *Aplica* o *no aplica* la serie numérica a situaciones de conteo en el marco de sus juegos. El informe con ítems, en ese sentido, pretende no dejar dudas sobre las afirmaciones que realiza. Al mismo tiempo, sin embargo, ofrece pocas oportunidades al docente para expresar sus propios y valiosos análisis acerca de la experiencia que comparte cotidianamente con el niño, y podría otorgar al informe un sesgo impersonal y poco sensible a la posibilidad de recuperar los procesos. Por ese motivo es conveniente, siempre que se utilice este tipo de informe, dejar algún espacio abierto para comentarios del docente.

El informe de redacción abierta tiene la virtud de permitir plasmar la mirada del docente sobre la experiencia del alumno. Sobre la hoja en blanco, el maestro puede narrar episodios sucedidos durante las jornadas compartidas, mostrar y explicar ciertos detalles de una producción del niño, establecer relaciones entre las distintas informaciones que se van volcando en el informe, etc. Da lugar a la inclusión de ejemplos, episodios, descripción de procesos y no por ello obtura la posibilidad de dar información precisa sobre los aprendizajes concretos del niño, ya que el docente, al redactar, puede contar con distintos tipos de esquemas de referencia que ayuden a tener presentes los distintos ejes a desarrollar.

Cada estilo de informe invita a destacar ciertos aspectos. Cada uno trae aparejados distintos problemas. Hay docentes que valoran enormemente la posibilidad de escribir sobre sus prácticas y considerarían un verdadero sacrilegio el tener que utilizar una grilla estandarizada, pues sentirían que se les “cortan las alas”. Los hay también que encuentran más práctico sistematizar sus observaciones bajo la forma de un registro gráfico, acorde al formato del estilo “con ítems” y prefieren comunicar sus análisis más elaborados en el marco de las reuniones de padres o las entrevistas. El hecho de que una información no se brinde por medio del informe, diríamos, no significa que no se brinde en absoluto, ya que existen otros medios de

comunicación. Y dado que se trata, precisamente, de un instrumento de comunicación, es razonable suponer que debería poder ser adaptable a los distintos estilos de quienes habrán de ser sujetos de esa comunicación.

Logros académicos o descripción global del alumno

Otra distinción que puede discutirse en relación a los informes de progreso es ¿Qué tipo de contenidos deben desarrollarse en los informes? ¿Exclusivamente los aprendizajes "académicos" del alumno? ¿Su inserción en el grupo, su desempeño social, un análisis de su desarrollo afectivo? ¿Es oportuno avanzar en los informes sobre los aspectos más "blandos" de la experiencia escolar o se deberían enfocar en las cuestiones propias del aprendizaje de contenidos en las diferentes esferas del currículum?

Puede conjeturarse que la decisión de enfocar el informe exclusivamente en los aprendizajes curriculares reposaría en la existencia de otros espacios en los que puedan discutirse los aspectos sociales y afectivos de la experiencia del niño. Éstos, sin embargo, no están escindidos de los aprendizajes y en muchos casos se integran fluidamente con aquéllos. Algunos docentes, sin embargo, encuentran riesgoso aventurarse en afirmaciones acerca de estas cuestiones porque rozan peligrosamente el límite del "etiquetamiento". Tantas veces se ha leído en informes afirmaciones del orden de "el niño es tímido", o "es agresivo", que se ha levantado un alerta ante la descripción de las dimensiones personales y sociales.[76] Omitir estos temas en el informe, sin embargo, no es la única solución posible a esta oportuna precaución. Una buena opción es la de mostrar siempre como se llegó a esta o aquella afirmación acerca del niño, y explicitar el carácter subjetivo y relativo de estas lecturas. Esto es, si asumimos el desafío de afirmar que un alumno ha atravesado un proceso dificultoso de inserción en el grupo de pares, por ejemplo, debemos asumir también la responsabilidad de explicar con argumentos y ejemplos como hemos llegado a esa conclusión y aclarar sus alcances e implicancias.

Las afirmaciones típicas que enumeramos algunas páginas atrás son ejemplos del modo en que, en ocasiones, el informe queda atrapado entre un análisis pedagógico centrado en los aprendizajes y una descripción de la vida de relación amenazada por el riesgo de ser resultar estigmatizante. En esos casos, los informes tienden a terminar siendo textos poco interesantes, reiterativos y a veces banales, hechos a desgano por los docentes, que los perciben como una sobrecarga burocrática e innecesaria.

La organización del informe

Finalmente, otra pregunta que vale la pena formular acerca de los informes de progreso del alumno es cómo deberían organizar su contenido. La organización

[76] Cf. Ramírez, F. y C. Román: "¿Mezclar la hacienda?: Diversidad en las salas de jardín", *e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 2. Invierno, 2005

habitual de los informes tiende a asumir en algún grado una forma basada en tres modelos, según tomen como referencia de la organización

a) los *momentos de la jornada y del año*, o los distintos tipos de actividades que se desarrollan en los diferentes espacios del jardín,

b) las *áreas de conocimiento* propuestas en los documentos curriculares, o bien

c) las *unidades didácticas, proyectos o secuencias desarrolladas* por la docente.

Esto significa que a veces el informe se divide en secciones tituladas, por ejemplo, "Período de inicio", "Juego" o "Momentos de juego en los rincones", o bien en apartados nombrados como las disciplinas o campos de conocimiento: Matemática, Lenguaje, Área expresiva, etc. Es menos frecuente, pero muy interesante, explorar la tercera posibilidad: la organización del informe tomando como puntos de anclaje las propuestas de enseñanza que han sido desarrolladas a lo largo del periodo escolar informado. Si se ha desarrollado, por ejemplo, un proyecto vinculado con los libros y la biblioteca, puede existir una sección del informe que tenga por título el nombre de ese proyecto, en la que se desarrollen algunos comentarios relacionados con las experiencias de los niños en el marco de dichas propuestas.

Problemas usuales de escritura

Las afirmaciones categóricas

Una de las intervenciones más frecuentes de directivos, coordinadores o supervisores que corrigen o realizan observaciones sobre los informes que redactan los docentes es la que se dirige a "atenuar" las afirmaciones. Donde la maestra haya escrito: "*A María le dan miedo los payasos*", por ejemplo, el corrector propondrá escribir: "*En ocasiones ha manifestado cierto temor hacia los payasos*", o mejor aún: "*Aún trabajamos en la posibilidad de que disfrute más de la alegría que ofrecen los payasos*". Estas precauciones surgen de la creciente toma de conciencia que en los últimos años ha tenido lugar respecto del peligro de rotular o etiquetar a los alumnos, y en ese sentido, debemos celebrarlo. No obstante, vale la pena preguntarnos si estos cuidados no pueden terminar obturando cualquier cosa que queramos decir. Muchas veces, cuando se discute la pertinencia de estas afirmaciones en los informes, nos hemos preguntado si lo que se resguarda es realmente la representación del niño como sujeto de la educación, o si en realidad se trata de preservar a las autoridades educativas de cualquier "queja" (justificada o no) que los padres pudieran presentar. Una forma interesante de salir de esta encrucijada es, seguramente, apostar a la buena fundamentación de cualquier afirmación, respetuosa y bienintencionada, que se desee incluir.

Cuando la reflexión viene en paquete: los "ítems escritos"

Un informe de redacción abierta se inscribe, en principio, dentro de un paradigma cualitativo, donde lo que se pone en primer plano es la descripción y el análisis de

los procesos en base a una mirada personal y que articula dinámicamente distintas esferas de la experiencia del alumno. Sin embargo, un informe elaborado bajo la forma de un texto puede presentarse también como un informe basado en ítems. Considérense los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

EJE	CONTENIDO	Comienza a explorar	Lo hace en situaciones cotidianas	Lo realiza en forma habitual y puede explicarlo
Matemática	Dominio de la serie numérica		X	

Ejemplo 2

En lo referido al dominio de la serie numérica, Matías **comienza a explorar** los números. Además… (…) (Informe de Matías)

En lo referido al dominio de la serie numérica, Lucía **utiliza los números en situaciones cotidianas**. Además… (…) (Informe de Lucía)

En lo referido al dominio de la serie numérica, Joaquín **utiliza los números en forma habitual y es además capaz de explicar por qué y para qué los emplea**. Además… (…) (Informe de Joaquín)

Como puede verse, el texto de los diferentes informes se estructura sobre un modelo textual donde las variaciones oscilan entre una serie limitada de opciones, que están inspiradas en la misma fuente que el informe con ítems. En otras palabras: lo que es diferente en cada fragmento del informe escrito, es idéntico al abanico de opciones del informe con ítems. La tarea del docente no consistió en redactar a partir de una reflexión específica acerca del niño, sino en elegir entre una serie previa de opciones. Esto no está ni bien, ni mal. Es un modo de proceder que nos ayuda a entender por qué el formato (abierto o con ítems), aunque esté asociado a un espíritu evaluativo, no necesariamente se subordina a sus principios.

Esto no significa que "dé igual" decirlo por medio de una grilla con cruces que por medio de un texto que, en el caso de cada niño, vaya variando en forma parcial y controlada. Como hemos mencionado antes, en una situación comunicativa el tipo de preocupaciones que salen a la superficie otorgan un lugar importante al modo en que las cosas son dichas. Lo que sí permite ver el ejemplo es que algunas de las muchas cosas que serán dichas en un informe tal vez admitan algún grado de

tipificación, como si se tratara de valores de una escala. Esto no impide que en otros pasajes del informe se profundicen reflexiones específicas de cada niño, y se ofrezcan impresiones, ejemplos y análisis que no caben en las estereotipias de un modelo.

Las reiteraciones

Lo anterior nos lleva a un aspecto que habitualmente es objeto de controversias, malos entendidos y conflictos alrededor de las redacción de los informes. Los informes de los diferentes alumnos de un mismo grupo a veces se parecen mucho entre sí. ¿Es esto un problema?

Veamos algunos ejemplos:

Tres fragmentos de tres informes distintos de la sala azul:

> - "Este año hemos trabajado en la huerta del jardín. **Mateo** ha participado activamente en las actividades que allí realizamos. Él eligió plantar perejiles, y durante varias semanas participó del seguimiento de los plantines, hasta el día de la cosecha, en que su satisfacción al dar a ese producto un uso en la cocina, pareció para él darle sentido a todo lo anterior".
>
> - "Este año hemos trabajado en la huerta del jardín. **Valeria** ha participado esporádicamente de las actividades que allí realizamos, ya que no le gusta ensuciarse con tierra. Ha colaborado, sin embargo, regando y podando, actividades que podía hacer sin ensuciarse. Durante un tiempo intentamos insistir en que tocara las plantas, pero cuando creímos que podía sentirse algo presionada, buscamos formas alternativas de integrarse a las actividades".
>
> - "Este año hemos trabajado en la huerta del jardín. **Julián** ha participado activamente en las actividades que allí realizamos. Él eligió sacar fotografías de los tomates cada día para armar luego una secuencia de su crecimiento. Algún tiempo después, estas fotos fueron parte del diario de la sala."

En cada fragmento observamos un comienzo idéntico, pues los niños pertenecen a un mismo grupo, en el que se trabajó en la huerta. Es oportuno y adecuado entonces iniciar esos párrafos con las mismas palabras. Luego, aparecen apreciaciones sobre el grado de participación de los niños en esas actividades. En dos de los fragmentos (Mateo y Julián), aparece la idea de haber "participado activamente", y en otra (Valeria), "esporádicamente". Podríamos suponer que existe detrás de esas decisiones una escala de niveles de participación en la que estas dos valoraciones ocupan distintos lugares. Por ejemplo: muy activamente / activamente / esporádicamente / en raras ocasiones / nunca. El final de cada párrafo, en cambio, es descriptivo y hace referencia a información que surge del conocimiento que la maestra tiene de las actividades de los chicos en base a sus observaciones. En este punto, naturalmente, los textos se diversifican.

En los ejemplos anteriores, la semejanza o diferencia entre los textos parece estar justificada con buen criterio. Cuando los textos hacen referencia a información grupal (los ejes trabajados, las propuestas de la maestra, etc.) las reiteraciones son oportunas. Cuando se trata de fragmentos que se basan en escalas de valoración, los textos varían un poco, dentro de opciones preconcebidas. En las descripciones y análisis de lo que las experiencias pudieron significar para cada niño, las redacciones se abren y se vuelven singulares, son más idiosincráticas y asumen mayor responsabilidad y autoría.

Veamos, en cambio, un ejemplo donde las reiteraciones o variaciones no parecen justificarse del mismo modo:

> - "A Mateo le gusta mucho jugar en la huerta del jardín. Cuando vamos a cuidar las plantas, expresa gran alegría y elige las herramientas que más le gusta manejar".
>
> - "Valeria juega en la huerta del jardín, actividad que la entusiasma. Al hacerlo, elige sus herramientas preferidas (la regadera) y se integra en el juego con los demás".
>
> - "A Julián le encanta jugar en la huerta del jardín. Cuando vamos a la misma, con entusiasmo elige las herramientas que desea usar y participa con gusto de las distintas propuestas".

A diferencia del primer ejemplo, donde las reiteraciones y variaciones eran funcionales a la diversidad de mensajes y a la necesaria economía de esfuerzos que se tiene en cuenta cuando han de redactarse muchos informes, en este nuevo ejemplo la búsqueda de variantes parece destinada más a satisfacer una expectativa de variedad de la directora que supervisará los informes que a la eficacia comunicativa. Con distintas palabras, los fragmentos dicen más o menos lo mismo, que además, es poco y poco interesante.

En suma, entonces: hay datos en los informes que vale la pena redactar en forma idéntica, para economizar energías. Por ejemplo: encabezados, frases de inicio y cierre de cada sección, párrafos que describen datos de la dinámica del grupo en general. Otras partes del informe, en las que se comenta el modo de desempeño del alumno en ciertas dimensiones de contenidos que se hallan más o menos tipificadas (como los grados de dominio de ciertos lenguajes o los momentos que se atraviesan en un proceso típico) ameritan ser escritas con redacciones que admitan variaciones sutiles, pero relevantes. En estos casos, como hemos mostrado antes, siempre será mejor emplear escalas analíticas que escalas meramente cuantitativas (siempre, a veces, nunca, etc.), de suyo más pobres. Finalmente, habrá un volumen central del informe que estará centrado en las valiosos observaciones y reflexiones del docente, surgidas de sus observaciones, y en este punto es necesario que la escritura se desarrolle libre de estructuras y moldes.

Imaginando escrituras

En esta sección, volcaremos algunas ideas para la escritura, que pretenden ser más un disparador para el despliegue creativo que un modelo a seguir. Muchas veces, cuando iniciamos una escritura tan protocolizada e institucionalmente atravesada como la de los informes, podría resultar útil contar con un menú de alternativas para iniciar la confección de algunas ideas. No para encorsetar la escritura, sino para dotarla de algunas herramientas que podrían complementar la redacción espontánea frente a la hoja en blanco, que para algunos es una invitación abierta al disfrute, pero que también, como sabemos, puede producir el efecto contrario. Las ideas y disparadores de redacción que se ofrecen aquí, entonces, son una invitación a explorar ejemplos de una escritura que nos ayude a pensar y comunicar lo que aprenden nuestros alumnos.

Todo informe comienza con un encabezado formal, cuyo contenido y estructura es decidido institucionalmente. Allí se incluye un título, datos de la escuela, del docente y del alumno. A continuación, es oportuno abrir el informe con un párrafo explicativo que dé cuenta de los fines, alcances y limitaciones del mismo. El siguiente es un ejemplo de ese párrafo inicial.

> *Este informe se propone registrar algunas observaciones y reflexiones sobre la experiencia escolar de Lautaro durante este período. Lo que aquí se comenta es una valoración realizada en el contexto de estas experiencias compartidas, y dentro de un proceso que es permanente y abierto. Por eso, toda la información que se ofrece aquí es de alguna manera provisoria, y se elabora en vistas a poder pensar juntos las mejores estrategias de trabajo con el niño hacia el futuro. Es, además, una invitación a continuar dialogando sobre nuestro interés común: la educación de Lautaro.*

Luego, el tipo de expresiones que pueden emplearse para comenzar a hablar de la experiencia escolar del alumno apuntarán a una primera descripción que, por lo general, se centra en el comienzo del período lectivo. Los siguientes ejemplos muestran modos de encarar este inicio de informe.

> *Lautaro ingresó al jardín...*
>
> *En esas primeras jornadas, pudimos observar que...*
>
> *Para facilitar los primeros vínculos entre los nuevos compañeros, ofrecimos una serie de propuestas, tales como...*
>
> *Frente a estas propuestas, Lautaro...*
>
> *Mirando las producciones que realizaba Lautaro en esas primeras semanas, puede verse que...*
>
> *El siguiente dibujo, por ejemplo, refleja...*

Puede observarse que estos inicios de frase abiertos brindan indicios para la escritura, pero no dicen qué hay que decir: ofrecen una estructura que puede servir para decir cosas diferentes acerca de cada niño o niña. El contenido específico de estas descripciones proviene, claro, de las observaciones, intervenciones reflexivas y estrategias de evaluación que el docente habrá desarrollado en forma previa. Para relatar las observaciones de las primeras jornadas del niño en el jardín, por ejemplo, habrá sido preciso que las mismas hayan sido realizadas con algún tipo de registro (p.e. lista de acciones, análisis de episodios, observación dialogada, etc.). Del mismo modo, para poder mostrar y comentar un dibujo, es necesario haber encarado un *análisis de producciones* de los alumnos en forma previa. La previsión de elegir algunas producciones de cada niño, correspondientes a diferentes etapas del ciclo lectivo brindará la oportunidad de cotejar cambios y observar rasgos.

En los siguientes ejemplos, se muestran disparadores de escritura centrados en un proyecto desarrollado en la sala. A modo de ejemplo, se considera un Proyecto titulado “El castillo reciclable”. Entre corchetes, se brindan algunos ejemplos de cómo se podrían continuar las frases para el caso del ejemplo.

> *Hacia el final de la primera mitad del año, comenzamos a desarrollar un Proyecto de reciclado. La propuesta fue construir un castillo con materiales de desecho (cajas de cartón tipo tetra brick). En el marco de este proyecto, Lautaro se vio involucrado en… [p.e. la búsqueda de cajas en los negocios del barrio, consultando local por local en una salida realizada en las cuadras circundantes de la escuela]*
>
> *Esto nos permitió observar algunas características de… [p.e. su relación con el lenguaje oral, y su capacidad de adoptar un registro formal para dirigirse a los adultos al solicitar algo]. Al desarrollar esta actividad, notamos que…*
>
> *La siguiente fotografía, muestra el momento en que Lautaro…*

Como se mostró en el análisis más general de la estructura de los informes en apartados anteriores, otras secciones del informe podrán estar enfocadas en las áreas curriculares. Un apartado, por ejemplo, podría dedicarse a las áreas expresivas. Tomémoslo como ejemplo para desplegar algunos disparadores textuales congruentes con esa temática.

> *En distintos momentos de la jornada se desarrollaron en forma habitual algunas actividades vinculadas a la expresión artística. Por ejemplo…*
>
> *De esas actividades, Lautaro ha tendido a interesarse en…*
>
> *Últimamente, de todos modos, también se acercó a…*
>
> *Estas variaciones en sus gustos se relacionan tal vez con…*
>
> *A veces he sentido que quería ayudar a Lautaro a… y me encontraba con la dificultad de…*

> *Muchas veces me he preguntado, viendo a Lautaro jugar a… ¿…? [p.e. Muchas veces me he preguntado, viendo a Lautaro jugar a la pelota con sus compañeros, cómo fue incorporando no sólo destrezas físicas y estrategias propias de los juegos, sino también una expresividad corporal que da cuenta de sus estados de ánimo].*
>
> *En los dibujos a continuación, puede verse cómo fue cambiando su modo de…*

En los ejemplos anteriores, puede verse cómo el docente que escribe puede explicitar su subjetividad (en expresiones como “me pregunto…”, “tal vez…”, “he sentido que...”) sin que esto suponga ningún tipo de etiquetamiento, aseveración tajante ni rotulación del niño. Son formas de escritura que apuestan a la frontalidad, la sinceridad y la empatía con el lector, cuyo interés común (el niño) lo invitan a entrar al texto y formar parte de las ideas y posibilidades que el mismo abre.

Los informes, entonces, pueden (y creemos que deben) incorporar la subjetividad del docente, en forma respetuosa e inteligente. Pero no para hablar “del niño”, sino especialmente para referirse a la relación pedagógica. Los siguientes son ejemplos de inicios de frases que pueden permitir al maestro expresar sus impresiones, sensaciones, preocupaciones y análisis personales.

> *Aprendí mucho trabajando junto a Lautaro este año. Resultó un desafío y una responsabilidad acompañarlo en su gran entusiasmo por…*
>
> *En general, si debiera describir en pocas palabras el proceso de Lautaro en la sala, diría que pasó por tres etapas distintas: en primer lugar… en segundo lugar… Finalmente…*

Cuando los comentarios descriptos para ciertas áreas de conocimiento a las que nos referimos en los informes demanden cierto conocimiento técnico para ser adecuadamente comprendidos, y dado que los informes serán leídos también por personas que tal vez carecen de formación específica (por ejemplo, en materia de adquisición de los conocimientos matemáticos en la primera infancia) será oportuno incluir algunas explicaciones sencillas, al menos en la versión del informe que estará dirigida a los padres. Veamos un ejemplo donde se explica, muy sucintamente y en un lenguaje comprensible para cualquiera, el sentido que tiene el trabajo con los números y el lenguaje matemático en el jardín.

> *Aunque pueda creerse que los niños pequeños no aprenden matemática, lo cierto es que en el jardín nos ocupamos de acompañar los primeros pasos de los chicos con los números. Trabajamos, por ejemplo… por medio de juegos, que…*
>
> *En estas actividades, Lautaro mostró avances a lo largo del ciclo lectivo. Uno de los ejercicios de observación que empleamos para registrar estos avances, por ejemplo, consistió en ver hasta cuánto podía contar en distintos momentos del año.*
>
> *El siguiente cuadro muestra cómo fue aumentando el límite de los números que empleaba para contar:*

Marzo	Junio	Octubre	Diciembre
12	20	30	30

Otro aspecto que puede aparecer en los informes es la valoración del grupo como contexto de la experiencia de cada niño. Aunque el informe sea individual, entonces, es legítimo incorporar algunas consideraciones acerca de lo grupal, como lo muestra el siguiente ejemplo.

> *El grupo de compañeros con los que Lautaro compartió este año escolar se caracterizó por… y le otorgó un lugar grupal que… Esto favoreció que… Aunque representó una dificultad en lo relativo a…*

Finalmente, el cierre de un informe puede recurrir a frases de cierre, invitaciones a seguir en contacto, o también puede concluirse compartiendo alguna reflexión más amplia sobre la educación, el desarrollo, el aprendizaje o las filosofías que acompañan nuestra labor.

La escritura no es meramente un modo de comunicar ideas. A través de la escritura se piensa, se ordenan las ideas, se construye una reflexión sobre lo que somos capaces de decir, sobre lo que sabemos y lo que pensamos. Por eso la elaboración de informes de los alumnos es, además de un compromiso institucional y un modo de comunicar apreciaciones sobre la experiencia pedagógica, una oportunidad para pensar, otra vez, cómo nos paramos ante nuestra tarea, cómo miramos a nuestros alumnos y cómo asumimos nuestro rol como maestros.

Cap. 7 - Interludio: una conversación con Ruth Harf[77]

Mandatos e ideas sobre la enseñanza

D.B. - Me gustaría comenzar planteándote una preocupación que forma parte de los problemas actuales de los desarrollos teóricos del nivel: que la didáctica sea vista como una lista de prescripciones y "comohacerlos", y se aleje de la posibilidad de un pensamiento libre, abierto, políticamente comprometido.

R. H. - A nosotros nos formaron con esta idea del *se debe* y el *no se debe*, en una didáctica que daba indicaciones pero donde nos faltaban los fundamentos, la pregunta por los argumentos que pueden tenerse en cuenta. Uno puede poner, quitar o resignificar las prácticas a partir de los fundamentos. Cuando se miran sólo las prácticas es fácil juzgar lo que se debe hacer y lo que no, pero quizás las mismas prácticas pueden seguir sosteniéndose desde otro fundamento.

Se trataría de mirar no sólo lo que sea hace, sino el lugar desde donde se hace.

Exacto. Si uno habla, por ejemplo, de no meter la mano en el dibujo de los niños, por mencionar una práctica que habitualmente se considera inapropiada, casi cualquier docente coincidirá en que está mal hacerlo. Pero, por otro lado, tenemos un fundamento en el hecho de que los chicos deben tener en claro el uso social de la palabra. Y sabemos que una de las maneras de promoverlo – y esto incluso aparece en los núcleos de aprendizaje prioritario[78] – es mediante el dictado al docente. Si el niño trae el dibujo y pide al maestro que intervenga escribiendo lo que él quiere que allí diga, pero que aún no puede escribir él solo, entonces la intervención del maestro en la hoja del chico es absolutamente legitima y tiene sentido. Desde una lectura rápida y lineal alguien podría decir que estamos proponiendo una práctica equivocada, sin embargo lo que sucedió allí es que resignificamos esa práctica, desde una fundamentación nueva. En la versión criticada de la intervención en la hoja del niño, el maestro sólo buscaba identificar

[77] Esta conversación surge de la reelaboración por parte de Ruth Harf y Daniel Brailovsky de una charla originalmente grabada para (y publicada en) el sitio web www.nopuedonegarlemivoz.com.ar, de la que participó también la filósofa Ángela Menchón. Esta versión ampliada, modificada y enriquecida con referencias se inspira en la conversación original, pero muchas ideas fueron pulidas, agregadas, cambiadas de orden o suprimidas. En dicho sitio web puede consultarse (en audio) la charla original.

[78] Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Nivel Inicial disponibles en: http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf. Allí se menciona el dictado al docente como un modo de acompañar la iniciación en la producción de textos escritos, antes de la etapa en la que los niños son capaces de confeccionar gráficamente sus propios textos, una estrategia ampliamente analizada por las didácticas del área del lenguaje en las últimas décadas.

esa producción poniéndole el nombre, por ejemplo; en cambio en este caso es el propio niño quien está teniendo el protagonismo en la situación. El maestro pasa a ser una especie de puente… Los fundamentos son otros, y entonces todo cambia.

Dejar de pensar a la didáctica como una lista de "como-hacerlos" y "como-no-hacerlos" y concebirla más bien como un espacio de reflexión sobre los fundamentos implica también pensar la relación con los chicos como una relación singular, como múltiples relaciones singulares en las que las generalizaciones sólo pueden servir como grandes ideas orientadoras, pero no como reglas rígidas a ser seguidas a rajatabla. En relación a estos "mandatos" que pesan sobre los maestros de nivel inicial me gusta recordar una anécdota de mi época de trabajo en el jardín maternal. El mandato en cuestión es, en este caso: "no escribirás ni rayarás los libros", algo totalmente razonable, por supuesto. Y la historia es ésta: Nicole y Meme, don nenas de sala de dos años, habían traído al jardín dos ejemplares del mismo libro de cuentos, cada una el suyo. Al final de la jornada, las vemos a ambas tironeando de uno de ellos, creyendo que es propio, y desconociendo que había – o que pudieran existir siquiera – dos ejemplares. Cuando aparece el segundo ejemplar, Nicole suelta el que disputaba con su compañera y agarra el otro. Lo reconoció como propio por las rayas hechas con birome sobre la tapa. Era su libro… No quería el "sano", el que no estaba rayado: quería el suyo, y es evidente que esas rayas significaban algo muy distinto del vandalismo que supone el mandato "no rayarás los libros": eran marcas de identidad, huellas de lectura.

Creo que una de las maneras de trabajar en el nivel inicial primero es darnos cuenta de que muchas prácticas no se cuestionan por la razón de que son tomadas como hechos naturales, en lugar de ser entendidas como construcciones culturales. En el momento en que algo es tomado como un hecho natural - incluso casi desde lo biológico - no es cuestionable. Si se toma en cambio como una construcción cultural se puede poner bajo cuestión y es en ese momento cuando puedo comenzar a preguntarme ¿lo sigo haciendo? ¿No lo sigo haciendo? La enseñanza y la reflexión sobre la enseñanza tiene que llevarnos a un mundo que no sea natural, sino cultural y por ello mismo preguntado en sus por qué y para qué.

Didáctica es poder pensar

¿Y cómo crees que puede apoyarse ese modo de ver las prácticas?

Creo, justamente, que es una cuestión cultural. Y esa es una de las razones por las que me importa tanto o trabajar con los directivos. El principal responsable de brindar ese sostén de la cultura dentro de la institución es el directivo, porque es quien puede a veces actuar frente al docente como interlocutor válido por medio de acompañamientos y asesoramientos. Tenemos que repensar muchísimo ese lugar del directivo como quien vigila o persigue, pues no necesariamente hoy es esa imagen la que rige las relaciones en las escuelas. Me doy cuenta de que hemos cambiado la idea de lo que significa para el docente tener un directivo, y una de las funciones que están creciendo es esta de ayudar a pensar y a desnaturalizar las prácticas.

Algo que yo aprendí de Cristina Denies, quien fue rectora en el instituto Eccleston, una gran persona que tal vez nunca ha recibido suficiente reconocimiento y que lamentablemente falleció muy joven…

…la autora de una Didáctica del Nivel Inicial editada por El Ateneo, que funcionó como texto de referencia durante mucho tiempo…

…exacto, y ella en ese mismo texto presenta un concepto que yo he tomado y desarrollado, que es el concepto de *estructura de la didáctica*. En lugar de hablar de didáctica a secas, ella toma la idea de una estructura de la didáctica en tres niveles. Así como en el psicoanálisis se habla de la estructura psíquica, y uno divide el psiquismo en *yo*, *superyo* y *ello*, que son estructuras que pueden reconocerse pero no separarse, Cristina planteaba que la estructura de la didáctica muestra tres niveles. El nivel de la *teoría*, el del *planeamiento* y el de la *acción*. Cuando uno mira didácticamente una situación de clase uno mira algo que está sucediendo: una acción. Pero a cualquier acción subyace más o menos explícita una organización, un planeamiento, y a eso le subyace también una concepción teórica o filosófica. Me interesa pensar en estos tres niveles. Vos, Daniel, tomás mucho el concepto de lo didáctico, y a mí lo que me interesa es no dejar en la didáctica solo uno de los niveles, el de la acción.

La carrera docente está dividida en tres campos que, se me ocurre, uno podría reconocer como más o menos equivalentes a estos tres niveles de la didáctica. El campo de la formación general, donde se dictan las materias teóricas, aquellas que dan fundamentos a la carrera (como Pedagogía, Psicología o Historia); hay luego un campo de las prácticas donde los docentes que se están formando concurren a jardines para desarrollar actividades con los chicos, y está el campo de la formación específica, donde se bucean las didácticas de cada disciplina y se conectan de una manera más directa y cotidiana con la planificación. Es una partición que así como la planteaba Denies, parece formar parte de la partición de la didáctica de la enseñanza y de la formación docente, hasta en un nivel curricular incluso.

En el campo curricular esa división habla a veces de un fenómeno que nos molesta bastante: la fragmentación del saber. Y en el caso del profesorado es comprensible, pues la carrera tiene sus propias necesidades de organización interna. Pero muchas veces hemos planteado que en esta otra formación a la que llamamos socialización institucional, y en la que los directivos pueden trabajar apoyando a los docentes, se puede tomar sin divisiones la práctica, la planificación y los fundamentos, recuperando esta idea de la didáctica como una totalidad.

Incluso dentro de la formación docente las materias teóricas son vistas algunas veces como materias aburridas, que a las alumnas les cuesta más pasar, en las que se nota más la preocupación por aprobar y el peso de los exámenes como forma de evaluación. En cambio cuando las vemos en el último taller de prácticas haciendo su residencia, el compromiso que tienen por intervenir y comprender lo que sucede es otro. Existe desde el comienzo un compromiso mayor con la esfera de la acción,

y una cierta dificultada por valorar la relevancia de los fundamentos que otorgan sentido a esa acción.

Es una relación que se tarda en construir… A veces, cuando voy a dar una charla me gusta preguntarle a algún docente: ¿Diste clase hoy? Asiente. ¿Y en esta clase en algún momento aplicaste alguno de los conceptos de Vigotsky? El docente duda, recuerda lo que estudió de ese autor, y entonces continuó preguntando, por ejemplo, si aquello que le enseñó a los chicos ellos ya lo sabían. Le pregunto si les enseñaría algo que ellos no pudieran aprender. Y así aparece el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*. En el momento en que seleccionamos contenidos para enseñar a los chicos que todavía no saben pero pueden llegar a aprender estamos teniendo en cuenta un criterio que surge de los conceptos de este autor. No es importante pensarlo a cada momento en esos términos, pero en algún momento, ante las dudas que nos ayudan a pensar, es bueno poder regresar al marco teórico que nos formó, porque la capacidad del maestro de pensar sus prácticas no se adquiere completamente en el profesorado, y no es esperable que eso suceda.

Una situación que te he escuchado mencionar como importante en ese proceso es la del docente que se inicia. ¿Creés que ese es el lugar donde puede hacerse ese ejercicio de pensamiento y reflexión sobre la acción, de resignificación de la teoría?

Posiblemente. ¿Viste cuando uno habla de los noveles y los expertos? En el tránsito de un estado al otro, en algún momento uno necesita sentarse y pensar para poder establecer ciertas relaciones. Y cuando uno habla de establecer relaciones, tácitamente se acepta que dentro de ese sistema existen distintos aspectos que hay que relacionar, estableciendo cierta forma de red. No me parece que haya que preocuparse si estos distintos aspectos aparecen algo separados en la formación. Quizás en algunos casos incluso puede ser altamente positivo. Tampoco puedo pedirle a los que están en la práctica del profesorado que establezcan estas relaciones, aunque muchas veces igual lo hacen. Pero creo que de algún modo tendría que existir durante la época en la que los docentes comienzan a trabajar, espacios donde sean respetados como docentes noveles que probablemente necesitan ese apoyo experto, donde alguien les ayude a establecer estas relaciones con el marco teórico con los fundamentos. Mientras los estudiantes practican en las residencias del profesorado están mucho más preocupados por lograr cierto grado de control sobre lo que pasa con el grupo, por los aspectos socio afectivos, preocupaciones que incluso son alentadas por los términos en los que se las evalúan, cuando se dice, por ejemplo, "*tiene dominio del grupo*". Y en medio de esa intensidad es difícil pedirles que, además, establezcan estas relaciones tan complejas con los fundamentos profundos. Pero en algún momento, cuando empiezan a trabajar y ya están libres de la preocupación por aprobar las materias y las prácticas, debería poder trabajarse esta habilidad de conceptualizar y pensar la propia enseñanza. En el momento en que alguien está haciendo una práctica en el marco de la carrera docente le interesa concretar lo que planificó, y en general le interesa eso más que el propio aprendizaje de los chicos. Cuando ya estamos trabajando, en cambio, podemos poner la mirada no solamente en lo que hacemos,

sino también en cómo poner todo eso al servicio de los fines que la escuela se propone cumplir y para los que existe en la sociedad.

Tener un fundamento

Pensaba en esta relación de los maestros con la teoría, ya sea que se trate de maestros en formación o de maestros que ya trabajan en las escuelas. Uno de los sesgos de "lo teórico" y de su relación con la acción es el vicio de ver a los conceptos como algo que uno puede "descubrir" en la realidad. Como que aprendemos palabras (Zona de Desarrollo Próximo, asimilación, acomodación, las que sean) para luego poder mirar lo que sucede en el aula y decir "¡mira, ahí va una zona de desarrollo próximo!, ¡Allí puede verse una acomodación!", etc. En el otro extremo, deberíamos poder pensar la teoría como algo a lo que recurrimos para poder entender lo que tenemos delante y no llegamos a comprender del todo, como un apetito de palabras que nos ayuden a entender, una búsqueda de sentido donde los conceptos no son piezas a colocar en el encastre de lo real, sino recursos para orientarse y entender mejor.

Siguiendo esa misma línea de pensamiento, yo puedo, como docente, realizar un montón de actividades y de acciones. Pero lo que hoy en día necesito más es un fundamento, un porqué, que tampoco es un argumento límpido ni está desligado de las referencias del contexto. Lo mismo trabajado en distintos contextos tiene que adquirir otro formato, probablemente. Y eso ya es un fundamento. No me preocupa demasiado si le ponen un nombre a ese marco teórico, no es tan importante si lo dijo un autor u otro… un poco porque, en realidad, nadie dijo nada realmente nuevo; pero también porque lo que realmente me preocupa es saber que las acciones tienen un fundamento. Veamos un ejemplo. Cuando se plantea el concepto de participación resulta necesario plantear a qué nos referimos cuando decimos *participación*. En muchos casos seguimos pensando que la participación de las familias en la escuela en el nivel inicial pasaría por tres o cuatro cosas que queremos que hagan: que vengan a la entrevista inicial, que estén de acuerdo con todo lo que hacemos, que cuando hay reuniones de Padres concurran y firmen las notas del cuaderno y las autorizaciones…

…una "participación-carpeta-viajera", donde aparece devaluado ese sentido profundo del participar formando parte…

¡Exacto! Pero no hemos encontrado todavía el sentido de lo que realmente significa la participación de las familias en el jardín, y para superar esas concepciones es necesario replantear el concepto. Y ahí es donde resultan necesarios los marcos teóricos. Teresita Sirvent escribió un texto sobre la participación en el cual plantea algo muy interesante: que hay participación real y simbólica[79]. La participación real

[79] En la propuesta de Sirvent, se diferencian "las formas reales y las formas aparentes de participación. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. En cambio, la participación aparente o engañosa refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo y al mismo tiempo genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente" (Sirvent, M. T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Libros del

es aquella en la que se participa en la toma de decisiones. Y la participación simbólica es aquel "como si", donde les hacemos sentir que participan, pero en realidad a las decisiones ya fueron tomadas.

A veces sucede también que hay que bancarse las consecuencias de darle una participación real a las familias, y no siempre las instituciones están dispuestas... En algún lado Freud dice que si se tiene la audacia de llamar a los fantasmas es preciso también tener el coraje de no salir corriendo cuando los fantasmas aparezcan.

Si voy a hacer una reunión de padres en la cual comentaré algunos de los proyectos, secuencias o unidades didácticas próximos que quiero tomar con el grupo, y les cuento los objetivos, los contenidos, y les pido que me cuenten qué les parece a ellos, y los invito a recorrer esas temáticas en función de lo que ellos saben de ese barrio, esa comunidad que tal vez conocen mejor que nosotros, si yo hago todo esto, estoy expresando que la opinión de ellos puede ser interesante e incluso puede ser que surjan de allí modos de apoyar mi tarea que a mí ni se me habían ocurrido. No les estoy pidiendo permiso, la decisión la tendré que tomar yo, pues participar en la toma de decisiones no significa reemplazar al otro en las decisiones.

Vos habías mencionado al directivo como sostén de la cultura institucional... ¿No tendrá eso que ver también con el modo en que se significan cuestiones transversales como la participación?

Si, podemos pensar al directivo como sostén de la cultura institucional y garante del proyecto de la escuela.

Son metáforas potentes... Este lugar estatal de la garantía, y ese otro lugar más comunitario de sostén cultural, me parecen imágenes interesantes porque se diferencian de aquel lugar tan tecnicista y economicista que viene invadiendo el lenguaje que usamos para hablar de los directivos y sus compromisos.

Creo que con el tiempo ha ido cambiando la imagen del directivo. Cuando un docente le dice a un directivo: "Creo que esta clase no me va a salir bien, ¿podes venir a observarme y después lo conversamos?", en lugar de decir: "Ahí viene el director, disimulemos...", eso habla de un cambio para mejor. No quiere decir que esto se aplique en forma total, pero creo que es un camino muy importante y paulatino, donde el directivo se comienza a ver más nítidamente como alguien que acompaña, un puente, alguien con quien se puede hacer un intercambio. Es un cambio lento que probablemente va a demandar mucho tiempo, pero ese es el camino, la meta, la visión sin la cual sería muy difícil caminar.

Quirquincho). También puede consultarse online el artículo del Anuario De Investigaciones En Ciencias De La Educación (UBA) de Sirvent y Llosa: "Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. Aportes conceptuales y metodológicos" (http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/28.Sirvent_y_Llosa.pdf)

Unidades didácticas, proyectos, secuencias y *mai fangulen*

Habías mencionado antes como alguna de las cosas de las que se podría hablar en una reunión de padres, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias, estas tres formas de pensar la enseñanza en el nivel inicial. ¿Te gustaría que conversemos un poco sobre esas estructuras didácticas? Me preocupa que muchas veces se vea a estas estructuras como formas de organizar la planificación, antes que como espíritus desde los que transitar la enseñanza.

Son formas de organizar el modo de enseñar, claro. Y si bien conversamos sobre el nivel inicial, yo siempre trato de trabajar esto con docentes de primaria y secundaria, porque les brinda distintas ventajas también para su enseñanza. Lo que siempre me preocupó es que todos repitieran como loritos unidad didáctica, proyecto y secuencia, pero que nunca terminemos de entender a qué nos referimos. Con Mirta Aquino desarrollamos en una ocasión una investigación para recabar todos los significados que adquiría la expresión *secuencia didáctica*. Porque hay secuencia en cualquier actividad del ser humano, pero la secuencia didáctica como estructura didáctica es otra cosa. Estas estructuras tienen su historia. En otra época se empleaban los llamados centros de interés…

Es cierto, al hablar de "secuencia" o de "proyecto" uno no se remite naturalmente a una estructura de enseñanza. Un proyecto es viajar, casarse, comprarse un auto. No son cosas que se hacen para enseñar o aprender. De la secuencia puede decirse lo mismo: demanda una conceptualización específica para pensarse como modalidad de enseñanza.

Así es. Y por otro lado, me gustaría hablar, además de esas tres estructuras, de una cuarta forma, que yo misma inventé, a partir de la preocupación por la dinámica, el movimiento, la trayectoria que es preciso preservar en el diseño de la enseñanza. Cuando alguien dice que lo único que se puede hacer son unidades, proyectos y secuencias, mata las posibilidades de crear cosas nuevas. Hace unos cuantos años yo planteé que además de estas tres estructuras existe otra que se denomina "*la qué me importa*": la *mai fangulen.* Cuando llame así a esta estructura didáctica, *la qué-me-importa-cómo-se-llame*, uno de mis editores me dijo que no podía escribir "*la que me importa*", entonces me puse a pensar qué nombre ponerle y me acordé que alguno de mis hijos había tenido esa enfermedad de que no es ni el sarampión, ni la varicela, ni ninguna de esas que tienen nombre, y entonces se le dice simplemente "la cuarta enfermedad", por ejemplo. En el mismo sentido, me refiero a la cuarta estructura didáctica como la *mai fangulen, o la qué me importa*, y me encanta, porque lo digo para dar a entender que no terminamos con tres estructuras didácticas, puedo crear otras que a mí me sirvan para enseñar y darle sentido a la enseñanza. Alguna vez me escribió alguien pidiéndome un ejemplo de la cuarta estructura didáctica. Y la verdad de es que no tengo ningún ejemplo, naturalmente, porque es una figura retórica para referirnos (nada menos que) al lugar de la invención y la creación.

Excelente, nos ayuda a entender el sentido de las estructuras… están después, y no antes, del deseo de enseñar. Y esa irreverencia, esa posibilidad de perderles un poco el respeto, nos brinda también la libertad de entenderlas y apropiarnos de ellas creativamente. Y enfocándonos en ellas, entonces ¿Cuál dirías que es el espíritu didáctico de alguien que enseña metiéndose en una unidad didáctica?

En la unidad didáctica es más sencillo encontrar relaciones entre las distintas áreas del conocimiento, a diferencia del proyecto, donde hay habitualmente mayor potencia de alguna o algunas áreas en particular. En la unidad didáctica la relación entre las áreas se hace más sencilla porque el trabajo se reúne alrededor de un eje integrador. En el proyecto áulico, por su parte, los chicos saben desde el primer momento cuál va a ser el punto de llegada, son dueños de la situación. En una unidad didáctica puede llegar a suceder que los chicos lleguen y pregunten "¿qué hacemos hoy?". O que la maestra les tenga que recordar "¿se acuerdan que en estos días estábamos viendo…?", hay una especie de modalidad en la unidad didáctica en la que los chicos aprenden mucho, pero no son tan dueños, tan autónomos, como en un proyecto. La unidad didáctica y el proyecto tienen sus ventajas y pueden coexistir, así como de uno puede salir el otro. Y por supuesto, no me pondría de ningún modo en situación de preferir a uno sobre el otro, pues ambos son valiosos y diferentes.

¿Y qué creés que debe tenerse en cuenta para pensar el recorte de la UD?

En principio, diría que no me gusta mucho la palabra "recorte" para hablar del eje temático de la unidad, y te cuento por qué. Lo he discutido largamente con muchas colegas. A mí la palabra recorte me remite a cosas muy distintas, desde el recorte destructivo hasta el recorte que destaca una figura. Y como término, como palabra, no me responde del todo a la necesidad de expresar esa función dentro de la unidad didáctica… me gusta más decir que hacemos una focalización. Y que ese foco tiene que tener un cierto grado de autosuficiencia. Si digo que vamos a tomar como unidad didáctica el supermercado de la esquina, por ejemplo, esto vale porque es autosuficiente. Ahora, si digo que vamos a ir al supermercado y que vamos a tomar la primera góndola de la izquierda… ya no estoy focalizando en algo autosuficiente, porque no tiene entidad, no puede ser explicado por sí mismo.

En todo caso, si el supermercado fuera muy grande y debiéramos circunscribirnos a algo, podría tomarse la carnicería del supermercado, por ejemplo.

Perfecto, eso es lo que estoy diciendo. Me gustaría que en lugar de recorte se hablara más bien de esta focalización, que demanda este nivel de autosuficiencia, porque en ese caso todas las áreas del conocimiento se reúnen para ayudarme a conocer ese foco. Y luego me voy a preguntar: ¿qué necesito de la matemática para que me ayude a conocer la unidad didáctica? ¿Qué necesito de las disciplinas artísticas? ¿Cómo me ayudan a conocer?

Me gusta la imagen del enfocar, porque permite que sea una prolongación de la mirada, antes que una parcelación del objeto. Y pienso que la unidad didáctica tiene

el gran acierto de partir de una realidad que es próxima a la experiencia de los chicos, y que permite desmenuzar, interrogar esa realidad con la finalidad de complejizarla. El proyecto presenta el rasgo central de que permite aprender haciendo. Y son distintos entre sí. Pero también observo que ambos, tanto la unidad didáctica como el proyecto, se oponen de algún modo a la enseñanza tradicional, enciclopédica y clasificatoria, que confía sólo en la exposición ordenada del maestro dirigida a un alumno receptor.

De eso no me cabe la menor duda. Pero creo que hay una serie de elementos que no se pueden tomar como dados y hay que discutirlos un poco. Por ejemplo, uno plantea que la unidad didáctica comienza con una serie de preguntas. Ahora, hay preguntas que sirven y otras que son preguntas tontas. Si la pregunta ya tiene la respuesta de antemano, pongámosla mejor en el listado de los saberes previos. Por ejemplo, preguntarle a los chicos: "¿En el supermercado…hay cajas? ¿Hay botellas?" remite a estas falsas preguntas, pues no generan ninguna curiosidad, ningún disparador, ningún aprendizaje. No es lo mismo preguntar si hay cajas y botellas, que preguntar, por ejemplo: "¿Por qué la leche, el pan y los huevos están siempre al final del supermercado?". Están al final, porque de esta manera se obliga al comprador a atravesar todo el supermercado para buscar estos productos de mayor salida, y de este modo se los incentiva a comprar más y más. Y esto tiene un nombre: política de marketing.

Un criterio similar al que se emplea en el diseño de los shoppings, donde las escaleras que suben y las que bajan están en extremos opuestos de cada piso, para obligar a la gente a pasar varias veces frente a las vidrieras.

Claro. Entonces, desde ese lugar puedo armar la visita a un supermercado que los chicos ya conocían de antes, pero encontrar ahí cosas nuevas. Si vamos con preguntas interesantes, seguramente hallaremos a alguien que nos explique qué es la política de marketing, que tiene que ver con una manera de vivir en el día de hoy, donde se vive bajo un montón de estímulos que no impulsan a comprar todo lo que vemos.

Tiene mucha potencia política la unidad didáctica, mucha oportunidad para mostrarle a los chicos las relaciones invisibles que existen detrás de la realidad cotidiana, ¿no?

¡Exacto! Pero para eso, el primero que tiene que tener estas preguntas, es el docente. Tiene que animarse a formular preguntas que ayuden a entender y que no tengan una respuesta inmediata. Tiene que evitar las preguntas imbéciles, y enojarse con ese tipo de preguntas banales. La pregunta que nos haremos luego es qué aprendió, y no si confirmó lo que ya sabía. Si pasa eso, si en una clase se enseña lo que los alumnos ya sabían, sucede que en general la clase sale hermosa, pero no pasa nada realmente. Plantearse que los alumnos ingresen en un territorio nuevo y que descubran cosas que no sabían, que no habían pensado, eso es complejo. Eso vale la pena.

Interesante la insistencia en enseñar conquistando terreno desconocido, concentrándonos en los procesos, aprendiendo a meternos en el desorden y la incomodidad propias del aprendizaje.

Eso se aplica a unidades, proyectos, secuencias y también a clases… a cualquier situación de enseñanza y de aprendizaje. El propio concepto de "clase" habla de una situación en la cual se enseña algo que los chicos no saben. O sea que si vos das una clase, en general el día de la clase es un despiole, los chicos de a ratos se pierden, se distraen, vuelven a preguntar lo mismo, alguien de repente siempre levanta la mano y acapara la participación, y vos tenés que tratar de darle voz a los otros… En fin, pasa todo eso. Si es genuino, no es algo ordenadito. Y si yo organizo una "clase abierta", por ejemplo, y si quiero que los padres que concurrirán entiendan lo que significa aprender, tengo que compartir eso, para que vean que aprender no son sólo los resultados, sino que es especialmente el proceso. Y este tipo de cambio siempre implica riesgos. Pero volvemos al comienzo: si uno tiene un fundamento, no corre el riesgo de la ignorancia, al menos.

Esta dicotomía entre procesos y resultados aparece constantemente en el discurso, pero resulta difícil despegarse de los resultados cuando estamos inmersos en una cultura del marketing… Las observaciones que hacías antes respecto del modo en que mirar un supermercado nos enfrenta a nuestra cultura del consumo pueden pensarse también para ciertas prácticas escolares. Se nos exigen resultados.

Hace poco concurrí a una escuela a dar una charla de capacitación. Las paredes estaban repletas de producciones de los alumnos, puestas ahí con mucho orgullo por docentes y directivos. Y frente a todos ellos, yo los miré y les dije "Lindísimos estos trabajos, pero no tienen ningún sentido. Responden precisamente al modelo de escuela que yo creo que debemos cambiar". No cayó muy bien el comentario, al principio. Pero mi explicación sirvió para pensarlo: estas paredes estaban mostrando *resultados*. Y eso responde a la concepción de escuela resultadista y exitista, donde lo único que interesa mostrar es el resultado. Y lo que a mí me gustaría enterarme al recorrer una muestra escolar es cuál era el objetivo, el propósito, los criterios que llevaron a trabajar esos autores, esas corrientes, si se trabajó en forma individual o en grupo. Si quiero hacer de esto una verdadera muestra entonces, además de los productos, tengo que poder mostrar los procesos.

También a los proyectos áulicos muchas veces se los define como aquella forma de organizar la enseñanza que "tiene un producto", mientras que en realidad apunta a los procesos, y se centra en una meta común pero tiene además un fin pedagógico. El problema es tal vez cuando el logro de las metas arrasa con la finalidad pedagógica…

Si, por eso al proyecto lo llamamos "proyecto didáctico". O también, "proyecto áulico", para diferenciarlo del proyecto institucional, por ejemplo. Pero el concepto de proyecto es también polisémico. A veces también los proyectos institucionales se terminan convirtiendo en grandes compilados de proyectos áulicos. El término proyecto significa la posibilidad de mirar hacia adelante. Desde ese punto de vista,

es perfecto que se hable de proyecto. Yo lo comparo con lo que sucede en las áreas de Arquitectura o Ingeniería, donde se habla de armar un diseño, un esquema o un proyecto como algo que todavía no está puesto en la práctica. No es todavía una realidad concreta en sí misma, necesita llevarse a los hechos. Desde ese punto de vista, está muy bien que los docentes planteen un proyecto didáctico para dar cuenta de lo que quieren que pase. Lo que no es correcto, es creer que el proyecto es meramente una sumatoria de actividades pensadas para el futuro, porque entonces corremos el riesgo de caer en banalizaciones y pérdida de sentido. Hay una calidad, una relevancia en la experiencia del proyecto didáctico, que muchas veces está dada por el contexto en el que se desarrolla. También puede llegar a suceder que un proyecto didáctico se transforme en una unidad didáctica, o viceversa, o que se retome más adelante dándole otra envergadura. Pero hay que darle al proyecto áulico entidad como estructura de enseñanza, y no como mera sumatoria de actividades agrupadas con algún criterio.

Diríamos que es proyecto, si el docente y el propio grupo se sienten autores de la acción de proyectar...

Claro, es una cuestión de paradigmas de enseñanza, y del lugar que se le da a las relaciones. Hace poco asistí a una conferencia en la que el disertante hablaba de la diferencia entre el paradigma tradicional y el paradigma actual en la enseñanza, y decía que en el modelo tradicional la mirada estaba puesta en el docente, y que en la escuela actual la mirada está puesta en el alumno. Y aunque por discreción en ese momento no dije nada, me moría de ganas de decir ¡no! En el paradigma actual la mirada debería estar puesta justamente en la relación que se establece entre el docente y sus alumnos. Y esto me preocupa hoy más que nunca. Siempre existieron las relaciones, pero antes no eran objeto de estudio y de reflexión, y hoy esto se vuelve imprescindible. Esas líneas que unen al maestro, al alumno y al saber en el triángulo didáctico[80], no son sólo líneas para hacer un dibujito... son lo más importante, son aquello a lo que tenemos que prestarle atención. Todo esto se hace posible en un proyecto. La autonomía, la autoestima, cobran otra relevancia. Es posible que en una unidad didáctica algunos chicos transcurran la actividad sin sentirse del todo incluidos, porque la palabra es tomada por algunos. Pero en un proyecto, esos mismos chicos tienen otro espacio.

Da la impresión de que en la unidad didáctica es más fácil responder a la pregunta ¿qué quiero que los chicos aprendan? que en el proyecto. En la UD uno puede desmenuzar ese espacio de aprendizajes, en cambio en el proyecto... todo depende de lo que pase, todo está más entre signos de pregunta.

---

[80] Según Jean Houssaye, autor de *El triángulo pedagógico*, la situación pedagógica "puede ser definida como un triángulo compuesto de tres elementos: el saber, el profesor y los alumnos, tomados en un sentido genérico. El saber designa los contenidos, las disciplinas, los programas, las adquisiciones, etc. Los alumnos nos remiten a los educandos, formados, enseñados, aprendices, etc. El profesor es también el instructor, el formador, el educador, el iniciador, el acompañante, etc. Constituir una pedagogía, hacer acto pedagógico, es elegir, entre el saber, el profesor y los alumnos, de tal modo que una pedagogía es la articulación de la relación privilegiada entre los tres polos" (Houssaye, en Bolivar, A. y M. Bolivar Ruano: "La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica.", *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 50, N° 2, 2011)

Si, y el proyecto entonces debe estar planteado para que demande conocimientos nuevos para ser realizado. Tenemos que buscar que no alcance para realizar el proyecto con lo que los chicos saben hoy, y sea necesario aprender algo más. Y entonces los chicos van a preguntarse qué necesitan aprender para avanzar con el proyecto. Y así se aprende por necesidad, y no por capricho u orden de otro.

Es una pregunta parecida a la que uno se formula cuando plantea una situación de juego: ¿qué se necesita saber para jugar a ese juego? ¿Contar, medir, ordenar…? Y ahí hay una pista para ver el valor educativo de una situación lúdica.

Buen punto. Yo sigo hablando de juego, pero como trabajo también con otros niveles de enseñanza, encuentro que es interesante referirme a “propuestas lúdicas”. Y si me pregunto qué espero que produzca el juego en términos de aprendizajes, creo que el juego aporta aprendizajes en términos de estrategias cognitivas. El lugar del aprendizaje en el juego está en las operaciones cognitivas, la cognición y la metacognición. Uno debe fijarse, entonces, dónde hay estrategias en el juego. Pongamos el caso de un juego muy habitual en el jardín: el bowling. El docente podrá pensar este juego desde la matemática, porque se deben contar los puntos. O desde el lenguaje, porque van a escribir el nombre del equipo, o desde otros contenidos del orden de lo social, porque los chicos tendrán que ordenarse para jugar, establecer turnos, etc. Pero lo que me interesa agregar ahí y destacar es que si vos tirás la pelota, en la búsqueda de un movimiento, explorando, encontraremos vente o treinta modos distintos de tirar la pelota. Tomando eso, tenemos una pista para pensar las estrategias, las formas que el propio chico busca para resolver una situación. Ese es el concepto de metacognición, reconocer las estrategias, elegir la más adecuada, hacer este proceso consciente. Más allá de todo lo que venimos pensando y escribiendo acerca del juego, cualquier docente debería darse cuenta de que toda situación lúdica puede resolverse de muchas maneras diferentes. Y si yo como docente estoy ahí para registrar e intervenir, estoy preparando a ese chico para que aprenda a pensar.

En uno de los viajes que hice el año pasado para trabajar estructuras didácticas, aparecía una duda de una maestra que no sabía si la idea que le venía dando vueltas en la cabeza para trabajar en su sala era apropiada para una unidad didáctica o para un proyecto. Y recuerdo que discutimos sobre eso, diciendo que realmente no importaba demasiado, que las estructuras didácticas no están para que nos ajustemos obedientemente a ellas, sino para ayudarnos a pensar la enseñanza. En todo caso, primero pensamos lo que queremos hacer, luego pensamos qué puede sumarle a estas ideas el espíritu de las estructuras didácticas que conocemos, estas energías de la enseñanza, y desde allí tomamos lo que nos sirva. O al revés, nos sumergimos en ellas para que nos inspiren. Pero no es correcto tratar de ajustarse a sus reglas como si fueran artículos de una ley sagrada.

El tema de las estructuras didácticas además muchas veces se confunde con la planificación. La primera definición importante, entonces, es que podamos pensar la

estructura didáctica como un modo en el que organizamos la enseñanza. El eje temático puede aparecer en una unidad didáctica, un proyecto o una secuencia. Quiero abordar tales o cuales contenidos que me parecen relevantes, y los puedo organizar en cuanto al modo de enseñar mediante alguna de esas modalidades. Y el eje temático es una idea amplia. Como maestra yo quiero que finalizado el año los chicos terminen habiendo aprendido algunas cosas en relación, por ejemplo, a las plantas. Después me ocuparé de darle la organización que resulte más conveniente, y de ajustar un montón de cosas, pero tengo la idea general de meterme en ese eje temático. Quiero que sepan algo acerca de ciertos universos de conocimiento. Después decidiré que contenidos más específicos serán trabajados, cómo se organizarán, y todo lo demás. Pero antes de eso, hay una idea amplia acerca de qué quiero enseñar. Y sobre un mismo eje temático uno puede darle una organización de unidad de didáctica o de proyecto, por ejemplo. Cuando uno habla de secuencia didáctica como estructura, a diferencia de la unidad de didáctica o el proyecto áulico, puede emplearse para decir cosas diferentes. Dentro de las unidades y de los proyectos, incluso, las actividades se secuencian. Pero es interesante pensar que cuando la secuencia didáctica es una estructura didáctica en sí misma, la necesito y me viene bien en la enseñanza.

¿Y cuál es, en tu opinión, la entidad propia de la secuencia didáctica?

Ahondando en esto, me encontré con que muchas veces la secuencia solía aparecer para trabajar en las fechas patrias. Para trabajar con San Martín, o con el 9 de julio, por ejemplo, a las maestras se les planteaba cómo enfocarlo, desde donde. Cuando yo era maestra no tenía este problema, pues no había ninguna duda de que el 9 de julio se tomaba desde el Centro de Interés “Los medios de transporte”, y ahí enganchábamos con el 9 de julio viendo cómo se llegaba hasta Tucumán. Y aunque ahora esto nos pueda dar risa, en otros tiempos era exactamente así. Luego, tomábamos el centro de interés “La primavera”, y el eje temático eran las plantas. Y de ese modo estábamos casi siempre al servicio de la fiesta que nos tocaba, o de la estación del año que nos dictaba los ejes temáticos.

Una vez escuché decir a Isabelino Siede que los profesores de ciencias sociales envidian a los profesores de matemática el hecho de que ellos no tienen que esperar a cierta fecha específica para enseñar los contenidos. No hay, por ejemplo, un Día de la Multiplicación.

Tal cual… Y a partir de esto comencé a entender el sentido específico que puede adquirir una secuencia didáctica. Uno puede perfectamente tomar como secuencia didáctica la semana de mayo, y entre medio seguir con otras cosas. O sea, esa secuencia didáctica que tiene sus propios objetivos, contenidos, actividades que serán propuestas, criterios evaluativos, etc. está cumpliendo con todas las condiciones de una secuencia como estructura didáctica. Vos hablabas de matemática… Muchas veces nos hemos planteado que es difícil lograr una adecuada relación con la unidad didáctica o el proyecto en el área de matemática. Y la solución es sencilla… ¡no lo hagas! Es más coherente armar una secuencia

didáctica que tome ordenadamente esos contenidos. La secuencia didáctica tiene un valor en sí misma, y además un valor histórico. Didácticamente hablando, nos permite no tener que resolver cómo establecer relaciones que a veces percibo como completamente imposibles. Del mismo modo, en educación física o en música se puede trabajar con secuencias didácticas. La secuencia nos ayuda a decidir cómo enseñar, y por eso es una estructura didáctica. Es complicado muchas veces buscar relaciones artificiales entre los contenidos, y la secuencia permite dar a ciertos ejes temático la independencia que merecen.

Pienso que existe mucha prescripción acerca de cómo utilizar cada una de estas modalidades de enseñanza, y mucho modelo a ser encajado en las prácticas. Y estas tres estructuras didácticas terminan a veces siendo vistas y enseñadas como recetas, cuando en realidad responden a grandes filosofías y modos de vivir la tarea de enseñar, tres energías que provienen de lugares distintos, cada una con su identidad. Y a la secuencia didáctica también a veces le toca este lugar un poco residual… Como que la secuencia sirve para enseñar aquellas cosas que no caben en una unidad o en un proyecto.

Yo defiendo la idea de que la secuencia tiene un valor en sí misma, porque lo que no entra en una unidad o en un proyecto tiene tanto valor como lo que sí entra. Y es valioso, porque evita establecer relaciones artificiales y permite crearle a estas experiencias un espacio propio.

En épocas en las que yo trabajaba en jardines de zonas de villas de emergencia, tenía una sala integrada de 3 y 4 años y los inspectores, si venían, era sólo para ver si el cuadro de Belgrano estaba colado en su lugar del aula, nada más. Entonces estaba bastante sola, para mal y también para bien, ya que nadie venía a ver lo que hacía y eso me daba bastante libertad. Y una de las cosas que me pregunté era ¿de dónde sale que la unidad didáctica tenga que durar 15 días? ¿Hay algún fundamento para eso? Entonces decidí un año desarrollar una Unidad Didáctica en base a un eje temático de los medios de transporte, con unos 40 alumnos (y rogando que los de 7mo. grado se portaran mal así los mandaban castigados a mi sala y me ayudaban) y la unidad duró todo un año. No hubo un área desde la que no hubiéramos abordado contenidos para esa unidad. Hasta llegué a tomar temas de física tan complejos como los que siguen de la pregunta ¿de dónde sale la fuerza que hace moverse a los distintos medios de transporte? En el caso de la bicicleta, por ejemplo, fue muy interesante, porque lo primero que dicen es que la fuerza sale de las piernas, pero enseguida descubren que en realidad proviene del alimento que comemos… y en ese tipo de cuestiones se profundizaba muchísimo. Y en ese marco, la participación espontánea de los padres fue enorme.

Cap. 8 - El juego y la enseñanza

Escenas de juego

Las relaciones entre juego y enseñanza han sido enfocadas desde lugares muy diversos. Podríamos reconocer, sin embargo, tendencias bastante claras. Por un lado, hay didactas y educadores que ven en el juego un medio para realizar la enseñanza, algo así como un método, o un conjunto de oportunidades que pueden ser metódicamente aprovechadas. Por otro lado, hay filósofos, antropólogos u otros especialistas en el estudio del juego que ven en el mismo un objeto cultural interesante, un derecho de los niños y de las personas en general, y que no se interesan en (o incluso no admiten) ese uso “instrumental” del juego como insumo para desarrollar y pensar la enseñanza. Desde esta perspectiva, el juego no es algo que los adultos deberían usar para educar a los niños, sino algo que es genuinamente de los niños, un espacio de libertad “inconquistable” e “indomesticable” que los adultos en todo caso sólo pueden respetar, y aprender de los niños viéndolos jugar. Finalmente, existen posiciones que buscan quitar esta oposición del terreno dicotómico en el que se halla, buscando modos teóricamente más amplios de entender al juego en el marco de las relaciones escolares, y pensando modos de hacerle un lugar, sin domesticarlo ni imponerlo.

Para desarrollar esta tercera posición, con la que nos identificaremos aquí, comencemos por analizar cuatro escenas tomadas de situaciones reales sucedidas en jardines de infantes.

Cuatro escenas de juego

Primera escena. Dora (maestra de sala de 2 años) muestra a sus alumnos siluetas de figuras humanas (hombre y mujer) dibujadas sobre un papel afiche. Sobre un panel de corcho, al lado de estas figuras, ha dispuesto recortes de cartulina con forma de distintas prendas de ropa para que los chicos puedan ir colocando la ropa correspondiente sobre las figuras, pasando de a uno al frente. Les presenta la actividad diciendo: “*Vamos a jugar a vestir a Tomás y a María*”.

Segunda escena. Un pasillo largo bordea el sector de pasto del patio, al que no está permitido ir. Muchos chicos juegan a un juego que inventaron, al que llaman "el palo" y que consiste en arrojar cosas a ese sector prohibido y asumir el desafío de irlas a buscar sin que los vean las maestras. El que lo trae primero, gana. Van y vienen arrojando y recuperando el palo, y dándose empujones a la vez audaces y discretos, para no llamar demasiado la atención; sus miradas se alternan entre el sector del juego y la maestra, esperando a que esté distraída para entrar corriendo al césped.

Tercera escena. Mariana (maestra de sala de 5 años) ha confeccionado un collage de fotos de los chicos (sólo el rostro), lo ha fotocopiado y ha repartido a los chicos copias. Y les explica: "*Vamos a jugar al bingo, éstos son los cartones. Sólo que en vez de números* ¡*tienen sus caras*!". De una bolsa va sacando cartelitos con los nombres de los niños escritos en imprenta, y ellos deben marcar en su cartón el retrato del compañero que coincide con el nombre que sale. Comienzan a jugar y al salir el primer cartón algunos niños dicen en voz alta el nombre que leen. "*No*", aclara la maestra, "*no vale decirlo, sólo hay que marcarlo en el cartón*".

Cuarta escena. El grupo saldrá esa tarde a una experiencia directa a una panadería. Silvia (la maestra) y los chicos conversan, anticipando la salida:

> M- "¿Se imaginan cómo será la fabricación del pan?"
>
> CH- "Mi abuela hace pan a veces"
>
> M- "Ahá… y seguro que lo hace con las agujas de tejer, ¿no?"
>
> CH- (a coro, riendo)- "¡Noooo!"
>
> M- "Ah, ¿no? Bueno, si es pan de trenzas quizás si…"
>
> CH- "No, lo hace con harina".
>
> M- Mmmm… bueno, harina en casa yo no tengo. ¿Arena servirá?
>
> CH- (más risas) –¡No!.
>
> M- "Bueno, es cierto, parece que ustedes ya saben un montón sobre lo que hace falta para hacer pan… ¿quieren contarme qué es lo que hace falta en realidad?". Seguidamente, realizan un registro de los ingredientes del pan.

* * *

Las cuatro escenas se relacionan de alguna manera con el juego. Las cuatro suceden en la escuela, dentro de los tiempos y espacios del jardín. Y sin embargo, son bastante diferentes entre sí. Analicemos las escenas, una a una. Dora (primera escena) presenta a los chicos una propuesta de correspondencia entre figuras que representan cuerpos humanos y otras que representan ropa. ¿Está enseñando? ¿Qué está enseñando? Preguntémosle a ella. Dora: ¿qué estás enseñando en esa actividad?

Dora→ Estoy enseñando las partes del cuerpo, obviamente.

No es tan obvio. Los chicos hacen corresponder la ropa con las figuras humanas, pero no necesariamente nombran las partes del cuerpo…

Dora→ *Bueno, en el contexto del juego nombramos la ropa y los segmentos corporales correspondientes. ¿Y hace falta nombrarlas para identificarlas, en todo caso? Además aprenden sobre la representación en el espacio gráfico, porque al jugar van componiendo una nueva imagen. Y también aprenden formas geométricas, porque las ropas están hechas como figuras que pueden nombrarse: círculo, cuadrado, etc.*

Parecen demasiadas cosas a la vez.

Dora→ *Y sí, es que los chicos, cuando juegan, aprenden muchas cosas a la vez. Así es el juego: libre, complejo, abierto.*

Los comentarios de Dora traen a colación la idea, muy discutida, de que es difícil saber qué aprende alguien que está jugando. Uno podría preguntarse de todos modos si no es igual de difícil decir qué está aprendiendo alguien que recibe una explicación. Por otro lado, "deducir lo que los alumnos aprenden" cuando hacen algo no es lo mismo que enseñar. Pero no ahondemos por ahora en esto, ya que el propósito de estas escenas es ser "disparadores", volveremos enseguida sobre estos asuntos para volver a pensarlos y cuestionarlos añadiendo un elemento esencial que en este diálogo con Dora ha estado ausente: *la intencionalidad del docente*. Pensemos ahora en la siguiente escena.

En el "juego del palo" (segunda escena) la prohibición de los adultos es lo que regula el juego de los chicos, es el factor "riesgo", el desafío que hace al juego más interesante. Sin saberlo, la maestra está formando parte del juego de los chicos. Y para los chicos, ludificar esa regla – que es *seria* y está enunciada desde la *realidad real* – y leerla como parte de su propio juego, es una estrategia para apropiarse del espacio. La regla de la maestra es funcional, pero convertida en regla de juego por los chicos, se vuelve otra cosa. Y esta resignificación de las reglas adultas que aparece en el marco de un juego es un ejemplo de cómo muchas veces "jugar" puede significar cosas muy distintas desde la perspectiva de los chicos y desde la de los adultos.

En el tercer ejemplo, Mariana propone un bingo de retratos. ¿Está enseñando? ¿Qué está enseñando? Hablemos con Mariana.

Mariana → *Estoy enseñándoles a reconocer la escritura de sus nombres.*

¿Y por qué no les permitís decir el nombre en voz alta, entonces?

Mariana → *Porque si lo hiciera, los que escuchan el nombre dicho por los otros ya no tendrían la necesidad de leerlo…*

Buen punto. Pero si para jugar a ese juego hace falta que los chicos *ya sepan* leer los nombres (porque de otro modo no puede jugarse) ¿Por qué decís que eso es lo que les estás enseñando? ¿No se supone que lo saben, ya?

Mariana → *Algunos saben leer bien su nombre, otros más o menos… Diría que los pongo en la situación y en la necesidad de saberlo.*

Hermosa imagen la de Mariana: "poner a los chicos en situación de…" o "ponerlos en la necesidad de saber…". Veremos más adelante que la pedagogía del juego es, casi siempre, una pedagogía que actúa creando escenarios para que los alumnos ocupen y habiten.

Finalmente, en la última escena Silvia anticipa la salida a la panadería. Claramente está realizando una indagación de saberes previos. ¿Pero está jugando? ¿Hay juego allí? Preguntémosle a Silvia.

Silvia → *Juego, en el sentido de "ponernos a jugar a algo", no hay. Pero yo creo que ellos disfrutan mucho más de esa charla, y le dan sentido si yo les hablo de un modo lúdico, invitándolos a desafiarme, dándoles el pie para que me corrijan… Como que… Le pone onda.*

Si acaso hay juego en esa escena, no se trata de la misma acepción de la palabra "juego" que se aplica a las escenas de Dora, Mariana, y los chicos que juegan en el cantero prohibido. Y aquí llegamos al punto más importante: "jugar" significa (por lo menos) dos cosas distintas: formatos de juego y climas lúdicos. Analicemos estas definiciones.

Los juegos y los climas lúdicos

El término juego tiene al menos dos acepciones; por un lado, el juego responde a la definición que engloba a "los juegos", conocidos o por inventarse: la rayuela, el ta-te-ti, la mancha, etc. Este juego es conocido por un nombre y es jugado por distintas personas que ya lo conocen y lo desarrollan bajo ese tiempo lúdico instalado como "por decreto": decimos "*ahora estamos jugando a…*" y allí comienza el juego y termina el no-juego. Dejemos caer aquí una definición de juego entendido de este modo:

> Juego: Tipo de actividad recreativa libremente elegida o aceptada que se realiza para producir en quienes lo realizan algún tipo de goce intenso, mediante la participación en una mecánica de relaciones minuciosamente regladas que inducen a establecer roles de competencia y/o colaboración con otras personas o de interacción fluida con los objetos. Dicha actividad se halla circunscripta espacial y temporalmente y es reconocida e identificada

en el contexto de una cultura (amplia o local) a la que pertenecen sus participantes, lo que usualmente se materializa en un nombre convenido o asignado en el momento de realizarse (por ejemplo: la Rayuela, la Mancha, etc.).[81]

Es importante destacar un pasaje de la definición: “reconocida e identificada en el contexto de una cultura”[82]. Sin ese dato, esta definición sería imprecisa porque, como puede inferirse leyéndola detenidamente, puede abarcar un amplísimo rango de experiencias que van más allá de lo que usualmente llamamos juego. Sin la aclaración de que es juego lo que culturalmente se reconoce como juego, podrían ser juego, por ejemplo, la danza, las relaciones sexuales, los deportes o la ejecución de instrumentos musicales. Pero ciertamente no *todas* las experiencias de ese tipo, ya que varias de estas actividades no tienen un fin en sí mismo, no son necesariamente, ni siempre, realizadas por el sólo hecho de que es grato realizarlas, sino como parte de proyectos vitales o productivos más amplios. Y en esos casos, se caen de la definición. Un bailarín profesional, no juega: trabaja. En el juego de la escoba, en cambio, claramente sí se está jugando. A la vez, la idea de que una actividad tenga un fin en sí misma no es privativa del juego: cualquier actividad puede tener un fin en sí misma. Podemos leer por leer, caminar por caminar, pensar por pensar.

A esta definición nos referíamos en el título del apartado al decir “juegos”. Lo que define al juego es un modo determinado de situarse en el espacio y el tiempo, unas reglas para actuar, un conjunto de prescripciones que le dan identidad como actividad y un consenso entre las personas que constituyen la comunidad de jugadores.

Uno de los impulsos de la pedagogía, la didáctica y la psicología en relación a los juegos ha sido, invariablemente, la de intentar clasificarlos. Así, se han elaborado distinciones entre los juegos según su origen o formato (p.e. juegos tradicionales, juegos de tablero, juegos de construcción) o según su predominancia en ciertas etapas del desarrollo infantil (p.e. juego ejercicio, juego simbólico, juego paralelo), entre otras. En este texto nos abstendremos por completo de abordar este tipo de clasificaciones, por una razón muy precisa: creemos que no aportan a la comprensión de la relación juego – enseñanza. Y que, por el contrario, muchas veces confunden y restringen las posibilidades de pensar los dispositivos de enseñanza que se inspiran en el juego, o que echan mano de sus virtudes.[83]

Una segunda acepción se refiere al juego como *rasgo*, como adjetivo: “lo lúdico”, aquello que está revestido de alguna/s cualidades del juego como actividad sin

---

[81] Estas definiciones, y algunos de los apuntes alrededor de las mismas, fueron originalmente formuladas en: Brailovsky, D.: *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011. En ese libro se puede profundizar en un análisis histórico y político de los dispositivos de juego y los dispositivos de clase, entendidos como dos energías articuladas y en diálogo.

[82] Brougère, G.: “A criança e a cultura lúdica”, Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

[83] Brailovsky, 2011, ob.cit.

necesariamente serlo en un sentido estricto. Cuando se entablan debates en torno a la definición de juego (y allí hay incluso quienes aseguran que el juego “no puede definirse”) y se afirma que éste no puede considerarse un tipo de actividad, se está defendiendo el peso de la segunda acepción aquí presentada; cuando se circunscribe al juego para estudiar el efecto de sus reglas o lo que es preciso saber para jugarlo, etc. se da por válida la primera.

Las cualidades del juego como rasgo suelen enumerarse. Es un ejercicio habitual cuando los pedagogos estudian o definen cuestiones acerca del juego: la diversión, la informalidad o espontaneidad, la competencia o enfrentamiento, el desafío, la imaginación, la creatividad, el movimiento… Veamos la segunda definición:

> Juego (como clima): Desde esta segunda definición de juego, se adjetiva como lúdico aquél objeto, espacio, actividad o fenómeno perceptivo que se reconoce como alegre, imaginativo o creativo.[84] En palabras de Bleichmar, se trata de “la diferencia entre el juego y lo lúdico, (…) en toda actividad humana puede haber algo de lo lúdico sin que necesariamente uno lo aísle de la producción (…); el problema está en la radicación de lo lúdico y su contraposición al juego. (…) Lo lúdico tiene que estar, de alguna manera, en las formas con que la sociedad nos permita vivir de una manera creativa en relación a lo que hacemos”[85].

En suma, digamos que llamamos *juego* a los formatos culturalmente reconocidos tanto como a los climas que suelen asociarse a esos formatos, y que al contraponer clase y juego asumimos que, dependiendo de cuál de esas dos definiciones sea la que se toma en cuenta, los alcances e implicancias del análisis varían significativamente. Los estudios de la educación infantil suelen enfocarse principalmente en la primera definición de juego; nosotros tomaremos ambas y analizaremos sus diferencias y particularidades.

Una última observación, referida a la edad de nuestros alumnos en el Nivel inicial. El niño pequeño que concurre al jardín, especialmente en las primeras salas, cree firmemente que su maestra juega con él para divertirse. ¿Quién podría necesitar más razones para compartir sus juegos? También es capaz de creer cosas tales como que la directora construyó la escuela o que el profesor de plástica vive en el taller... Forma parte de la visión del mundo propia de la temprana infancia. No nos detendremos en análisis psicológicos sobre esto, ya que lo que nos interesa de este punto es otra cosa: esa *ingenuidad* de los niños respecto de los motivos por los que se está jugando en el jardín, hace posible que el juego en la escuela le dé un *sentido real* para el niño a la actividad, tal como señalan las investigaciones sobre

[84] Adicionalmente, claro, existen connotaciones del término que exceden estas categorías, como la idea de juego como metáfora de rol desempeñado dentro de un sistema caracterizado por la complejidad. Así, expresiones del tipo de: “¿Cómo juega la edad de los alumnos en este asunto?”, destacan ciertos rasgos del juego como actividad (su complejidad y la existencia de roles definidos) interconectados por una dinámica precisa. A los efectos de este análisis, no serán considerados en detalle estos usos del término juego como metáfora cotidiana del lenguaje corriente.

[85] Bleichmar, S. Entrevista, en 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, Número 10, Diciembre de 2006.

juego en espacios escolares.[86] Pero cuando la experiencia escolar es vivida (también) como una obligación, se hace evidente una diferencia importante entre el juego emprendido por el puro deseo de jugar y el que se acepta bajo la forma de una consigna escolar. Por eso, el sentido de los formatos de juego que estructuran una situación de enseñanza o bien de las cualidades lúdicas de su ambiente, varía mucho entre jardín y primaria, y también entre cursos con diferentes culturas y climas de estudio. “El” contexto escolar en el que se pretenda incluir al juego no es algo homogéneo, sino algo muy variable.

Un estudio de Ana Malajovich se propuso indagar las concepciones infantiles acerca del juego, realizando entrevistas a niños de 5 años que concurrían a la educación infantil.[87] Surgen de ese trabajo una serie de rasgos que los niños destacan como propios de la actividad lúdica, y también un llamado de atención sobre el modo en que las propuestas didácticas de los docentes en clave de juego tienen menos valor lúdico para los chicos. En estos dispositivos, aunque las actividades se presenten como juegos, “los niños no las perciben como tales, ya que faltan en ellas la libertad del jugador para poder decidir entrar o no en el juego, el carácter ficcional y la posibilidad de establecer nuevas reglas. (…) Para ellos es evidente que esas situaciones que se les presentan son propias de una enseñanza intencional por parte del maestro y no de verdaderas actividades lúdicas”[88]

Lo que nos va a interesar discutir aquí, finalmente, es cómo ayudar a la enseñanza a inspirarse en el juego (en sus formatos, en sus climas). Hablar de juego en un sentido literal y puro (al margen de la aspiración de volver a la enseñanza creativa, amable, motivadora, respetuosa, libertaria) tendría sentido si no nos interesara principalmente la educación, sino las cuestiones propias de la política del juego: el placer, la regla y la trampa, el desafío, la victoria y la derrota, el mundo imaginario compartido. Vale la pena, por supuesto, comprender el juego infantil. Es interesantísimo. Pero en la mayor parte de los casos esta comprensión no necesita orientarse a convertirlo en una experiencia educativa sino simplemente a sensibilizarnos respecto de la perspectiva de los alumnos, como enseguida veremos en detalle.

Para concluir esta presentación amplia de las definiciones de juego, destaquemos la idea de que la enseñanza inspirada en el juego (o sea: las actividades de enseñanza que tienen la “forma” de juegos), los rasgos lúdicos de la situación de clase (esto es: la “onda” de la que hablaba Silvia en una de las escenas del comienzo) y el juego espontáneo de los chicos son tres asuntos diferentes que ameritan tratamientos distintos.

---

[86] Pueden destacarse los estudios de Patricia Sarlé, p.e.: Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza , Buenos Aires, Paidos

[87] Malajovich, A.: “Las concepciones infantiles acerca del juego”, *Cadernos de Educação,* FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [34]: 253 - 264, setembro/dezembro, 2009.

[88] Malajovich, 2009, ob.cit., p. 263.

Jugar, enseñar y aprender son tres cosas bien diferentes, que felizmente pueden encontrarse

Ya se ha dicho mil y una veces que se puede enseñar jugando. Ya se ha dicho también que se puede aprender jugando. Y sabemos que enseñanza y aprendizaje, aunque sean procesos dependientes entre sí, son cosas distintas. Porque uno puede aprender sin que nadie se lo proponga (¡ni siquiera uno mismo!) y también puede enseñar sin que la cosa resulte. O sin la menor puntería, de modo que lo que termina aprendiendo el alumno tiene poco que ver con lo que se quería enseñar.[89]

Estos tres conceptos (enseñanza, aprendizaje y juego) al combinarse entre sí abren una serie de posibilidades. Examinémoslas.

- Primera posibilidad: Enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego (que ya conocen) y que para ser jugado demanda “usar” ciertos saberes y destrezas. Aquí el contenido no es el juego, sino ese saber o destreza que se necesita para jugar. Y el juego es el medio en el que alumno y contenido se llegan a encontrar. Los juegos de recorrido con dados que se emplean para enseñar contenidos matemáticos relacionados con los números son el ejemplo más corriente. Otro ejemplo podría ser el siguiente.

  Ejemplo→ Proponemos al grupo jugar a un juego con bloques del siguiente modo: los chicos se dividen en equipos y cada equipo es representado por un niño. Ambos representantes de los equipos estarán separados por un biombo. Y los compañeros del otro lado les deberán dar indicaciones para que realicen una construcción idéntica a un modelo que estará preparado. Así, al finalizar el período del juego, se tratará de ver qué equipo dio las mejores instrucciones para que la construcción resultante se parezca al modelo. En este ejemplo el juego es un escenario que permite a los chicos trabajar con nociones espaciales como “arriba”, “abajo”, “alineados”, “apilados”, etc., es decir que el juego les ofrece la oportunidad de desplegar lo que saben y de buscar lo que necesitan saber para jugarlo.

- Segunda posibilidad: Enseñar a los chicos a jugar un juego nuevo para ellos. Aquí el contenido es el propio juego. Porque, claro, enseñar a jugar es algo

[89] Un texto ya clásico que discute estas relaciones es aquél en que Gary Fenstermacher cuestiona la idea de que la relación entre enseñanza y aprendizaje sea de causa – efecto. Allí dice: “Hay una especial relación semántica entre los términos «correr una carrera» y «ganar», de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. Llamo a esta relación dependencia ontológica. La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir- relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra” (Fenstermacher, Gary D. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza En: La investigación de la enseñanza. 1: enfoques, teorías y métodos. Barcelona : Paidós, 1989)

oportuno y valiosísimo. Usualmente en esta categoría entran los juegos tradicionales, a los que se les reconoce un valor cultural destacado.

Ejemplo→ El juego del ta-te-ti puede jugarse con tableros y piezas dibujadas, o con tableros y piezas fabricados con materiales. Incluso existen versiones digitales para jugar en la computadora. Enseñar a los chicos distintas versiones, los nombres con que el juego es conocido en otros países, e invitarlos a incorporar este juego a su repertorio de opciones lúdicas es un contenido pertinente en tanto los juegos pertenecen a la cultura en la que vivimos y acercarnos a ellos es enriquecer nuestra experiencia.

- Tercera posibilidad: enseñar por medio de una actividad que se inspira en la “forma” de uno o más juegos, sin ser necesariamente un juego. Emplear ciertos objetos, ciertas formas de organizar el movimiento, el uso de la palabra, el espacio o el tiempo, inspirándonos en ciertos juegos, es una opción válida para enseñar.

  Ejemplo→ Los chicos han regresado de una experiencia directa al museo de ciencias naturales. Se reúnen con la maestra en el sector de intercambios, y comienza una charla donde se comentan las vivencias de cada uno durante la salida. Para ordenar el diálogo, la maestra trae una pelota de trapo, y propone que hable el que tenga la pelota en la mano. Luego otros pedirán la palabra y el que tenía la pelota se la pasará a otro para que continúe. Así, en un orden espontáneo surgido del paso de la pelota de mano en mano, todos podrán contar su experiencia en el museo.

- Cuarta posibilidad: saber que los chicos aprenden mucho mientras juegan, mientras desarrollan, varían y enseñan a otros niños los juegos que les gustan. Aquí el valor educativo del juego es simplemente algo que debemos reconocer y resguardar: es bueno que jueguen. No lo impidamos. Demos permiso para jugar. Mirémoslos jugar y aprendamos.

  Ejemplo→ Durante el momento de espera al comienzo de la jornada, mientras van llegando los compañeros al jardín, algunos chicos juegan a “ser la maestra” que los recibe. Imitan sus gestos y sus modos de hablar. Bromean, por ejemplo, diciéndole “buenas noches” a un niño que llega más tarde; juegan a dar indicaciones, etc. Esta dramatización espontánea, además de ofrecer a los chicos todas las oportunidades de acercamiento a los roles sociales que el juego permite, es un indicio interesante para el docente para comprender cómo es visto por sus alumnos, qué aristas de la experiencia cotidiana les resultan llamativas al punto de incorporarlas a sus juegos.

- Quinta posibilidad: Enseñar hablando, mostrando imágenes y objetos, haciendo preguntas, realizando tareas. Sin formato de juego. De múltiples maneras. Pero cuidando el clima de estas interacciones, y buscando que en ese clima aparezca algo de lo que define al juego como rasgo: la diversión, la informalidad o espontaneidad, la competencia o enfrentamiento, el desafío, la imaginación, la

creatividad, el movimiento... En este caso, la enseñanza es lúdica (en alguna medida), pero no porque se propongan o se enseñen juegos, sino porque se permite atravesar a las situaciones de encuentro entre maestros y alumnos de algunos rasgos de la experiencia de jugar.

Las cinco posibilidades son ventanas para mirar nuestra tarea de enseñar desde una perspectiva lúdica. Pero son diferentes entre sí. Saber discernir entre los distintos modos de articular juego, enseñanza y aprendizaje es también un modo de enriquecer el encuentro educativo sin caer en banalizaciones de la pedagogía lúdica.

Enseñar utilizando formatos de juegos y creando climas lúdicos. Más ejemplos.

En el siguiente ejemplo, el formato del juego “La búsqueda del tesoro” sirve de escenario para que los chicos desplieguen sus saberes en relación al recorte de una Unidad Didáctica.

Andrea, maestra de sala de 5 años, está desarrollando con su grupo una Unidad Didáctica sobre el recorte “El jardín del jardín”. El juego de palabras viene a cuento de que la Unidad gira en torno al espacio verde que rodea la escuela, lleno de árboles, plantas, insectos, etc. Andrea ha organizado, promediando el desarrollo de las actividades, una búsqueda del tesoro con pistas. Cada pista da una idea que ayuda a encontrar la siguiente, y así sucesivamente hasta llegar al tesoro. Pero para comprender las pistas es necesario saber algo sobre ese espacio y sus características. Una pista dice, por ejemplo: “la siguiente pista de encuentra en un lugar al que, si las hormigas entran, sería un verdadera catástrofe”. Otra: “estas flores son el lugar favorito de los colibríes”, etc.

En el siguiente ejemplo, el juego “La guerra de las canciones” es empleado como recurso para confeccionar la cortina musical de un programa de radio dentro de un proyecto.

Pablo propone al grupo grabar un programa de radio. Para ello, deben inventar una canción que funcione como cortina musical. El maestro entonces propone jugar a una versión simplificada del juego “La guerra de las canciones”, donde se deben ir enganchando canciones entre si, a partir de palabras que dos canciones tienen en común. Una vez elegidas algunas melodías a partir de este juego, se les cambiará la letra para que sirva como cortina musical del programa.

En la siguiente situación, Mirta recupera el contenido de una entrevista que realizaron durante una salida. Al hacerlo, recrea lúdicamente la conversación logrando una participación fluida y gozosa por parte del grupo de niños.

Mirta, la profesora de Educación Musical, ha llevado a los chicos de visita a un teatro. Allí, grabaron una entrevista a un músico de orquesta a partir de una lista de preguntas que habían preparado previamente. Ahora están en la sala y van a

> *escuchar la grabación de aquella entrevista. Mirta decide la siguiente dinámica para la actividad: recrea la conversación "como si el músico estuviera acá de nuevo cada vez que aprieto el botón de PLAY". Repite entonces las preguntas de la lista y va escuchando las respuestas grabadas. Mientras la voz del músico se escucha, ella interviene con afirmaciones, comentarios, etc.: "¿ah, si?", "¡qué bien!". Los chicos ríen y comentan cosas mientras recrean la experiencia de aquella entrevista.*

La escena a continuación muestra el modo en que un maestro crea un marco lúdico a una actividad cotidiana para promover la escritura del nombre en las producciones de los chicos.

> *Fabio, maestro de sala de cuatro años, está trabajando sobre la escritura del nombre. Pide entonces a los chicos que escriban siempre sus nombres en las producciones que realizan sobre soporte papel. Cuando alguien se olvida de hacerlo, Fabio despliega la siguiente escena. Dice: "Ooh, encontré una obra de arte maravillosa. Sus colores, el buen gusto con que hizo los dibujos... ¡una maravilla! ¿Y saben de quién es? Es de (...)". Y se queda callado, como si el nombre del niño fuera ese segundo de silencio. Y continúa: "¡(...) es un genio!". Al reconocer su producción, el niño autor se siente privilegiado de haber formado parte de la graciosa performance de su maestro y corre a agregar su nombre en la hoja. Después de un tiempo de jugar, incluso algunos niños omiten su nombre a propósito para que Fabio los haga reír con ese juego. En esos casos, Fabio aprovecha para que sean otros los que escriban los nombres y vayan aprendiendo a escribir el nombre de sus compañeros.*

En los últimos dos ejemplos los docentes jugaron para enseñar, aunque no hayan elegido un formato de juego, en el sentido de "los juegos" conocidos. Otorgar a la actividad un tono lúdico forma parte de una pedagogía lúdica, y es allí donde puede observarse la distinción que hemos presentado páginas atrás. Los primeros ejemplos, en cambio, evocaban la forma de juegos conocidos y variaban para dar lugar a ciertas ideas, a ciertas palabras. Se trata, en todos los casos, de situaciones de enseñanza propuestas por el docente en las que se apela a las energías y las formas lúdicas. El valor de llevarlas a cabo reside en su potencia didáctica, y también en el modo en que enriquecen las relaciones dotándolas de alegría, encuentro y deseos de construir conocimiento, juntos.

En suma, entonces, se ha presentado la idea de que pueden pensarse al menos cinco modos de articular juego y enseñanza: 1. Enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego (que ya conocen) y que para ser jugado demanda "usar" ciertos saberes y destrezas, 2. enseñar a los chicos a jugar un juego, que es nuevo para ellos, 3. enseñar por medio de una actividad que se inspira en la "forma" de uno o más juegos, sin ser necesariamente un juego, 4. dar permiso para jugar cuando el juego aparece en forma espontánea en tiempos y espacios que lo hacen oportuno, y aprovechar esos espacios para observar y aprender, y 5. enseñar sin "formato" de juego, de múltiples maneras, y cuidar el clima de estas interacciones buscando que en ese clima aparezca algo de lo que define al juego como rasgo. Cualquier maestro que revise sus prácticas habituales encontrará seguramente

ejemplos de cada una de estas modalidades. Conocerlas y construir una reflexión a partir de sus diferencias nos permite pensar en las potencialidades, fortalezas y limitaciones de cada una y disponer de mejores recursos a la hora de pensar la enseñanza en clave lúdica.

El desafío de ver más allá de lo superficial

Jugar con los chicos puede ser la punta de un iceberg. Lo que se ve: chicos jugando con su maestra. Lo que hay por debajo: ideas pedagógicas profundas, fundamentos, sutiles decisiones basadas en un conocimiento de las relaciones posibles entre juego y conocimiento. Pero la misma escena de niños jugando con su maestra puede ser también superficial. No la punta de un iceberg, sino apenas una “maderita flotando”, sin mayor peso ni sustancia que lo que está a la vista. Y vale la pena, por supuesto, buscar el sentido pedagógico profundo, los desafíos didácticos, los enigmas y preguntas. Para eso, es preciso reconocer que existe una constante batalla entre la enseñanza lúdica y sus versiones espurias.

Muchos maestros enseñan jugando porque saben que el conocimiento no se “recibe” como un regalo o una carta, sino que se construye asumiendo desafíos en el encuentro con otros. Pero existen también maestros que enseñan jugando porque no se sienten a sí mismos capaces de asumir un lugar de saber, de autoridad pedagógica, y sienten que al jugar con los chicos están a salvo de los desafíos intelectuales que brinda la enseñanza. En el fondo, no sienten realmente que están desarrollando una acción educativa, porque sólo juegan a cosas divertidas sin anticipar lo que interrogan a nivel pedagógico. Ya tendrán tiempo luego de justificar lo mejor posible desde algún autor tomado de wikipedia por qué hicieron lo que hicieron: limitarse a ser espontáneos y divertidos.

Muchos maestros eligen cuidadosamente para decorar la sala ciertas imágenes y colores, cierta experiencia visual, porque saben que este es también un modo de enseñar: diseñando un ambiente. Estos maestros construyen sistemáticamente una reflexión sobre esa estética y tratan de sostenerla despojada de estereotipos y rica en oportunidades de aprendizaje. Pero existen también maestros que eligen colores e imágenes (tal vez los mismo colores e imágenes que los otros) sólo que lo hacen porque sienten que deben “adornar” el espacio de un modo alegre. Se han suscripto seguramente a alguna revista mensual de recursos que los provee de materiales ya elaborados con este criterio, y seguramente ignoran que estas láminas compradas muchas veces están plagadas de mensajes sexistas, racistas o meramente reduccionistas.[90] Ellos no conocen ni sienten el espíritu de ese “ambiente que enseña”.

---

[90] Acerca de los usos “profesionales” de estas publicaciones de recursos, el caso paradigmático de la revista Maestra Jardinera, de la editorial EDIBA, ha sido recurrentemente analizado como ejemplo de banalización de los contenidos escolares y la tarea docente. Se ha estudiado la lectura de esta revista en relación con tópicos como la dictadura militar en Argentina (Amézola, G.: Una dictadura para los niños". Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de Ediba, Clio & Asociados; no. 17, 2013 - http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37863) o la representación de las minorías étnicas en la historia (Ocoró Loango, Anny (2010). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. - http://hdl.handle.net/10469/2997). Otro antecedente interesante de estos trabajos es la tesis doctoral de Silvia Finocchio: Del quiosco al aula: lecturas docentes. Buenos

El mundo de la pedagogía lúdica nos enfrenta a este dilema: salir de lo superficial. Trascender lo aparente. La confusión reside en que tal vez los mismos objetos, las mismas acciones, se pueden estar desarrollando en forma comprometida con unos ideales pedagógicos originales, o se pueden estar realizando en forma superficial y descomprometida. Los niños notan la diferencia, pero siempre querrán y respetarán a sus maestros, aunque pertenezcan al segundo caso. La batalla por la autenticidad que libramos, en ese sentido, es a favor de un nivel inicial rico en fundamentos pedagógicos, en reflexiones, en ganas de pensar.

Variar juegos conocidos para acercarnos al contenido

Se dice que es difícil saber lo que aprende el que está jugando. Esta idea, sin embargo, es aplicable no sólo al juego, sino también a una amplia variedad de situaciones de la vida cotidiana: es difícil saber qué aprende el que está comiendo, el que está conversando en el mercado, el que está escribiendo, el que está durmiendo… Lo que es difícil, en realidad, es saber qué aprende alguien que no se propone aprender. Lo difícil es saber qué aprende alguien para quien el aprendizaje es un acontecimiento no buscado, tal vez casual, tal vez tramado y planeado por otros que – para que aprenda – lo hicieron jugar, comer, conversar en el mercado, escribir o dormir. De todos modos, puede suponerse que todo juego, por el sólo hecho de representar desafíos y reglas limitantes, puede poner a las personas en situaciones de aprendizaje.

La situación del alumno que juega a partir de una propuesta de su maestra entra en este esquema: el niño juega para divertirse, para ganar el juego. Seguramente, aprende. Pero la única manera de saber qué cosas aprende, o de tratar de que la experiencia de jugar lo acerque a ciertos saberes (y no a “cualquier” saber que ande por allí) es diseñar en forma minuciosa y estratégica la propuesta de juego. Enseñar por medio de juegos, entonces, exige de los maestros una cierta habilidad para el diseño y la invención de juegos.

Un modo de encarar este diseño es la variación de juegos conocidos. Veamos un ejemplo.

> Ejemplo→ *Los chicos conocen ya el juego de la rayuela. La maestra quiere trabajar sobre contenidos vinculados al espacio y las nociones espaciales: derecha, izquierda, adelante, atrás… Diseña entonces algunos dibujos parecidos a los de la rayuela y agrega al juego una serie de tarjetas con nociones espaciales representadas con dibujos (flechas, formas, etc.). Para jugar a esta rayuela, los niños deberán, por turnos, sacar tres tarjetas y decirlas en voz alta para que los integrantes del otro equipo realicen esas acciones sobre los dibujos del piso.*

Lo que esta maestra hizo fue tomar un juego conocido (la rayuela) y variarlo, agregándole elementos de otros juegos conocidos (las tarjetas, la mecánica de turnos, el puntaje) para lograr que la experiencia de jugarlo convoque los contenidos que ella quiere trabajar: las nociones espaciales. Una leve diferencia en las reglas puede cambiar la demanda cognitiva del juego. Un dominó en el que hay

que colocar juntas las piezas que representan una misma cantidad, por ejemplo, dejaría de convocar conocimientos sobre los números si se pintara del mismo color cada número, pues los niños podrían reconocerlas por su color y prescindir por completo del reconocimiento de las cifras.

Es cierto que en el jardín un juego puede jugarse sin que exista una previsión formal de los contenidos que convocará. Del mismo modo que tantas otras actividades se realizan sin que formen parte de la planificación. La presencia de juegos que están allí propuestos por los propios chicos o por los docentes para ser jugados es invaluable, porque instala al jardín como un espacio con permisos amplios para jugar, lo cual lo posiciona como un verdadero espacio educativo. Las consideraciones anteriores no apuntan a erradicar el juego “no planificado”. Sí, en cambio, invitan a afinar la puntería cuando se trata de proponer juegos potentes para promover aprendizajes específicos. Esa es la razón por la cual principiamos este capítulo discerniendo entre el juego como formato, el juego como clima y los juegos espontáneos de los chicos.

El juego ensalzado en visiones románticas: un llamado de atención

“Cuando jugamos, nos transportamos a un mágico universo que nos sustrae de la realidad”. “En el juego, se hace posible lo imposible, se intensifica la vida”. “Jugar es algo muy serio”. “En el juego uno se juega”.

Estas son algunas frases que en ocasiones aparecen en las discusiones didácticas sobre el juego. Y es cierto: el juego abre un universo mágico. Y esto trae de suyo que el juego admite siempre pensar en términos poéticos, rimar las palabras, convocar a las emociones. Lo cual, claro, está muy bien. El desafío reside en lograr distinguir estas visiones románticas sobre el juego de su estudio como asunto educativo. La mística de la pedagogía lúdica puede inspirarnos y fortalecer nuestro espíritu enseñante, claro está. Pero encarar el diseño didáctico desde un lugar pura y exclusivamente místico y poético puede ser también un modo de eludir la reflexión a partir de preguntas didácticas importantes: ¿qué escenario de experiencias de aprendizaje ayuda a abrir esta propuesta de juego? ¿Qué desafíos presenta? ¿Qué contenidos despliega? ¿Qué valores e ideología le subyacen?

El juego de los chicos nos inspira porque es automotivado y libre, porque despliega la imaginación y la creatividad. Lo que como maestros deseamos en el fondo es que ellos gocen y expandan ese universo, que forma parte de su formación, y que algunas de esas cualidades (la motivación, la libertad, la creatividad…) impregnen también sus ganas de aprender. Que son distintas de sus ganas de jugar.

El juego dramático

Páginas atrás propusimos una distinción entre cinco posibilidades de relación entre el juego y la enseñanza: enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego conocido, enseñar a jugar un juego nuevo, permitir y observar su juego espontáneo

y enseñar sin jugar, pero dentro de un "clima lúdico". El juego dramático tiene la particularidad de configurarse de distintos modos en cada uno de estos escenarios. Entendido como "un tipo de juego que conlleva la asunción de roles y la construcción de una historia dramática o guion a partir de los cuales los niños despliegan diferentes acciones y sostienen una trama narrativa"[91], se trata de una forma de jugar que habilita muchas variantes y que admite ser vista desde las cinco perspectivas.

Sarlé, Rodríguez Sáenz y Pastorino proponen reconocer diferentes variantes de este juego como experiencia educativa: los juegos dramáticos en pequeños grupos en el marco del juego en sectores (juego-trabajo), los juegos con escenarios y juguetes a partir de maquetas, los que involucran al grupo en su totalidad sobre temas propuestos por el maestro, o las dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones próximas a la actividad teatral.[92] Las consideraciones que pueden desarrollarse para proponer y acompañar este juego toman en cuenta los escenarios, los materiales, los roles desplegados y permiten acompañar a los chicos en sus aprendizajes acerca de las situaciones sociales representadas, conflictos propios de los roles que encarnan y la búsqueda de soluciones, el empleo de distintos códigos de lenguaje, entre otros.

El punto interesante en el que quisiéramos detenernos aquí, quizás porque ya se han dicho muchas cosas (y muy bien dichas) sobre las clasificaciones y la implementación operativa del juego dramático como espacio educativo, es el punto en que el juego dramático reúne a adultos y a niños. No bajo la denominación "*Intervención del docente en el juego dramático*", por ejemplo, sino en un sentido más amplio, más relacional, previo a toda consideración didáctica. Digámoslo ahora y repitámoslo antes de abandonar esta breve sección del libro: aprender a mirar y a estar con nuestros alumnos y encontrarle sentido a ese encuentro es uno de los mayores desafíos de nuestro oficio. Y compartir el juego dramático con ellos es un espacio privilegiado para intentarlo.

Cuando hablamos de los alumnos en el nivel inicial concurren las palabras niñez e infancia, que no son sinónimos. Skliar propone pensar que "los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños".[93] Espejo interesante, pues son los niños los que juegan, pero los adultos (que no somos niños pero recorremos ese estado, esa

---

[91] Sarle, P.: "El juego dramático como contenido de enseñanza", *Revista Varela* Vol 1- No 34, 2013. Cf.

[92] Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I. y E. Pastorino: "Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes", Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

[93] Y sigue: "Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia" (Skliar, C.: la infancia, la niñez, las interrupciones, *Childhood & Philosophy*, Rio De Janeiro, v.8, n.15, jan./jun. 2012 (pp. 67-81)

condición de infancia) cuando jugamos con ellos evocamos la tesitura de unas sensaciones que nos evocan un mundo infantil. Y ellos, casi invariablemente, son niños que están jugando a ser adultos, pues los roles sociales que insistimos en ver evocados en ese juego, son muy habitualmente roles adultos: profesionales, familiares o roles fantásticos imbricados con posiciones heroicas o monstruosas que requieren la fortaleza del hombre para alimentar la imaginación del niño.

Por eso, cuando los adultos formamos parte del juego dramático, ya sea porque lo proponemos brindando un escenario o porque nos involucramos en una situación espontánea de los chicos, se da este cruzamiento de sentidos entre lo infantil y lo adulto: los niños se asoman al mundo adulto; los adultos, al mundo infantil. Lo educativo aquí es posible de pensarse en términos prácticos, claro: hay palabras para pensarlo y decirlo. Pero lo realmente interesante de esta escena es que en ese espacio intermedio, en el que las temporalidades de cada uno se ablandan, se abre y se habilita otra forma de encuentro, que es interesante explorar.

Cualquier maestro que revisa su historia como maestro (si lo hace profunda y sinceramente) sabrá reconocer puntos de quiebre, momentos de inflexión. Y es muy habitual que estos momentos bisagra tengan que ver con cambios en la mirada, con tomas de conciencia, antes que con la adquisición de nuevos métodos, técnicas o saberes profesionales.

Una maestra comparte la merienda con su grupo de niños de tres años. De pronto se le ocurre la idea de comenzar a caminar con sus dedos sobre la superficie de la mesa. Inmediatamente, los que están más cerca lo ven, y sonríen. Uno de los chicos coloca sus dedos como piecitos y comienza a caminar en dirección al personaje de la maestra. Los dos hombrecitos de dedos se encuentran. Se miran. No tienen ojos, claro, pero sabemos que se están observando. Las expresiones del niño se replican en su hombrecito de dedos, como las de la maestra en el suyo. Caminan juntos por la mesa, y contemplan la botella de leche, que es un extraño obelisco.

Pueden conceptualizarse las distintas formas del juego, y pueden elaborarse criterios para intervenir educativamente. Pero el intercambio de miradas entre estos dos hombrecitos de dedos – como expresión de los múltiples intercambios de miradas entre personajes del juego dramático – requieren ser pensados, además, desde lugares menos didácticos y más pedagógicos, pues la paridad que habilita esa conversación entre hombrecitos de dedos, surge del hecho de que la maestra se asomó a la infancia, y el niño al mundo adulto. En ese lugar sin tiempo, los hombrecitos de dedos pueden mirarse.

Aprender a mirar y a estar con nuestros alumnos y encontrarle sentido a ese encuentro es uno de los mayores desafíos de nuestro oficio. Y compartir el juego dramático con ellos es un espacio privilegiado para intentarlo.

Las críticas a la “pedagogía del juego”

La idea de “defender el juego” es recurrente en los encuentros, congresos y eventos profesionales del nivel inicial. Y es que, como el lema lo sugiere, las pedagogías lúdicas viven amenazadas por las visiones que ven en ellas un residuo, una versión banal de la enseñanza “seria y verdadera”. Pero no todas las críticas a las pedagogías lúdicas son torpes y fáciles de refutar. En este apartado analizaremos algunas notas críticas que sirven para seguir pensando, con argumentos y contrargumentos, en los desafíos del juego en sus encuentros con la enseñanza.

1. La crítica del sentido común

Como educadores infantiles estamos acostumbrados a que la gente encuentre problemas para aceptar la idea de una enseñanza lúdica. “*¿Enseñar jugando?*”, diría el ciudadano escéptico, “*Bah, eso debe ser mucho menos serio que enseñar con pizarrones o computadoras...*”. Este prejuicio surge de la normal ignorancia de los básicos principios didácticos de nuestro nivel de enseñanza. A quien sostuviera estos prejuicios podríamos simplemente explicarle que la pedagogía de la primera infancia se diseña sobre escenarios de juego, ya que hemos descubierto que jugando, los chicos aprenden muchísimo y que, con inteligencia, cuidado y respeto lo docentes podemos ayudar a que esos juegos crezcan, libres y ricos en materiales y escenarios y les presenten interesantes desafíos. Que en el juego las personas no tienen miedo a equivocarse y se acercan en forma franca y gozosa al mundo. Que los juegos ofrecen un escenario de guiones y roles donde se puede desplegar la identidad. Que, como analizamos en el apartado anterior, en el juego los adultos y los niños se encuentran de un modo único, pues jugar es, para los niños, asomarse al mundo adulto; y para los adultos, es recorrer las geografías simbólicas de la infancia.

2. La crítica de la “domesticación” del juego

Pero responder a las críticas anteriores es demasiado fácil, ya que son críticas débiles y hechas desde el sentido común. Más difícil es responder a críticas inteligentes y sutiles como las que ofrece Graciela Scheines:

> En nombre de la paz y para preservar a los párvulos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno. Cuando los adultos hablan del “paraíso” de la infancia es porque asocian esa etapa temprana de la vida con los juegos. Añoran las horas felices de sus juegos más que ninguna otra cosa. La vida de los niños no es fácil ni placentera. Como al Pulgarcito del cuento de Grimm, todo les queda grande: las manijas de las puertas, los peldaños de las escaleras, las mesas, las sillas. Deben pedir permiso permanentemente y maestros y familiares los agobian con indicaciones y prohibiciones. Esa sensación de absoluta impotencia sólo se alivia jugando. El mundo de los juegos es el único espacio de poder. Y necesario, porque si

> no existiera lo niños enloquecerían o se suicidarían. Así es de importante. Por todo eso es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos.[94]

Y por si no hubiera quedado claro, agrega:

> El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar "*la letra con sangre entra*" por "*la letra con juego entra*" como si se cambiaran figuritas o se sustituyera una tecnología por otra. El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar.

Las críticas de Scheines asumen un tono político. Hablan desde "más allá" de la didáctica, no por ignorancia de las potencialidades de una pedagogía lúdica, sino desde una crítica ética a su lógica. Se posiciona, retomando las líneas iniciales de este capítulo, en aquella perspectiva de especialistas en el estudio del juego que ven en el mismo un objeto cultural interesante, un derecho de los niños y de las personas en general, y que no admiten un uso "instrumental" del mismo. Lo que anima su análisis es la defensa del juego, que perdería algo de su esencia al ser "domesticado" por los pedagogos para convertirlo en un método de enseñanza. Tratemos de leer sus afirmaciones desde las acepciones de *juego* que hemos estado discutiendo aquí, y que son: a) el juego como "formato", como tipo de actividad reconocida culturalmente como tal y b) el juego como lo lúdico, como clima que ambienta cualquier actividad. A su vez, dentro de la primera definición, discernimos entre las propuestas de enseñanza que se inspiran en formatos de juego y las situaciones de despliegue de esos juegos por propia iniciativa de los chicos, sin que ese juego forme parte de intención, diseño o didáctica de ningún tipo.

Una manera de dialogar con estas críticas es preguntarnos ¿a qué se refiere Scheines cuando dice "juego"? ¿A cuál de estas acepciones hace tácitamente alusión? Parece evidente que el juego que ella defiende es el juego espontáneo de los chicos, el que ellos emprenden y desarrollan sin mediar intenciones de ningún tipo. Como en el ejemplo del juego "el palo" que presentamos páginas atrás. Allí dijimos que en la mayor parte de los casos la comprensión del juego espontáneo de los chicos no necesita orientarse a convertirlo en una experiencia educativa, sino simplemente a sensibilizarnos respecto de la perspectiva de los alumnos. Incluso aquellos juegos de apariencia violenta que los chicos emprenden en los momentos más flexibles de la jornada, pueden dejarnos saber cosas interesantes sobre ellos y su modo de habitar la escuela y vivir la infancia. Veamos un ejemplo:

> Facundo y Nori llevan, uno de cada pierna, a Ian arrastrándolo por el piso. Ian se resiste y patalea con fuerza, aunque al mismo tiempo se ríe. Hay una apariencia de

---

[94] Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998

> disfrute y a la vez de molestia. Finalmente lo dejan y corren. Ián se queda tirado en el piso, boca arriba, hace movimientos lentos, como de "soldado herido". Ahora sí es evidente que disfruta su propia actuación: se sonríe mientras intenta levantarse, exagerando un poco la dificultad y gesticulando el dolor en el cuerpo. Los otros dos se ríen a carcajadas, luego se acercan y lo ayudan a levantarse.[95]

Claramente, estos chicos están jugando. Si aprenden o no aprenden en ese juego, es algo que excede nuestro estricto interés como docentes, pues este juego no tiene nada que ver con nuestra enseñanza. Pero la posibilidad de encontrarse en la escuela y jugar, de que la escuela sea y pueda ser siempre un lugar "amigable" para la experiencia de jugar, es uno de los aspectos de la vida escolar que merecen ser cuidados. Desde este ángulo, podemos estar bastante seguros de que Scheines coincidiría con nosotros.

3. La crítica al juego de lucha televisivo

En el caso particular de los juegos "de lucha" y los juguetes bélicos que en ellos se usan, sucede algo interesante que puede servir como ejemplo de cómo podemos aprender de los alumnos mirando sus juegos espontáneos. Al estar prohibidos en la escuela, son realizados con palitos, útiles escolares, y demás objetos no previstos para ser utilizados como juguetes; y esta circunstancia, lejos de limitar el juego, lo expande. Esto va, claro, contra las creencias de los adultos, que muchas veces creen que jugar a los Power Rangers o a Ben-10, por ejemplo, es un modo de alienarse a un guión televisivo simplificado que "coarta la imaginación". Miremos el juego de los chicos para comprender que esta idea es completamente falsa.

Al observar a los chicos jugar a la lucha con guiones televisivos, observamos algunos rasgos sugerentes que contradicen la frecuente hipótesis adulta de que se trata de juegos "menos imaginativos". Por un lado, los juegos se denominan con el nombre de sus series de televisión favoritas, pero se desarrollan conforme a argumentos completamente independientes de aquéllas. Los personajes suelen llamarse del mismo modo, pero desarrollan capacidades, poderes y destrezas diferentes, creadas por ellos a partir del escenario y los objetos de que disponen.[96]

Los personajes construidos en el patio de recreo escolar pueden ser también absolutamente independientes de cualquier guión televisivo o cinematográfico, y hasta de cualquier guión en absoluto, y presentarse como juegos puramente motores de enfrentamiento gozoso. En estos juegos, muchas veces de persecución, apilamiento o arrastre de cuerpos o tironeo de objetos, parece evidente a partir de la observación atenta la existencia de un goce compartido que sería difícil interpretar como "violencia". Hay, claro, bordes peligrosos que muestran el límite

[95] Esta observación forma parte de las notas de campo de "Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos", Tesis de Doctorado de Daniel Brailovsky, UdeSA, 2010. Publicado en libro en 2012 por HomoSapiens bajo el título *La Escuela y las Cosas*.

[96] Puede hallarse un estado del arte sobre la cuestión de los consumos televisivos en la infancia en Brailovsky, D.: "La escuela forma espectadores críticos. ¿La televisión forma alumnos?" en*:* Narodowski, M. y A. Scialabba (comps): *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.

entre el juego y la realización efectiva de su apariencia violenta. Pero esto no es una particularidad de estos juegos, sino de todos los juegos.

4. La crítica al aprendizaje "a traición"

Otra crítica que puede esbozarse dentro de las discusiones acerca del uso del juego como escenario o recurso educativo es la que apunta a la conciencia de aprendizaje y a las razones que impulsan al alumno a aprender. El que criticara a la pedagogía lúdica desde estos argumentos, diría algo así como: "*cuando juegan, los chicos aprenden, pero sin darse cuenta que aprenden*". Examinemos la cuestión.

Se supone que el juego y la actividad de jugar responden a un interés genuino. Si de verdad son juegos, así debería ser. El que juega no está pensando en aprender, sino en divertirse o en ganar. Claro que se preocupará por aprender el juego y sus estrategias. Pero ese deseo de aprender no está orientado a un contenido académico puntual que se valora como tal en sí, sino que constituye un insumo del juego. El niño pequeño concurre al jardín, especialmente en las primeras salas, creyendo firmemente que su maestra juega con él para divertirse. Y esa ingenuidad hace posible que el juego en la escuela le dé un *sentido real* para el niño a la actividad: él quiere jugar, no aprender. El punto en que esta crítica sea o no pertinente será función de cuánto se valore en cada situación la conciencia del aprendizaje, la metacognición. Podría argumentarse además que el proceso de adquisición de los aprendizajes es complejo y extenso, y que las funciones metacognitivas pueden aparecer en un momento posterior. La propia psicología de Vigotsky sugiere la existencia de dos momentos bien discernibles en el aprendizaje, donde el *insight*, la apropiación profunda, es precedida de momentos caracterizados por las interacciones sociales.[97]

Los que destacan la necesidad de una motivación consciente dirigida al aprendizaje simpatizarán probablemente con la enseñanza contextuada en un proyecto de enseñanza. Por ejemplo, pensemos qué sucede si se propone a los chicos construir un castillo con material de desecho para luego representar allí una obra de teatro. Allí, la tarea demandará tomar medidas, dibujar bocetos, hacer pequeños experimentos, anticipar procedimientos, recabar información... Y los chicos, en distintos momentos, se darán cuenta de que esa información es necesaria y querrán obtenerla. No divertirse, no ganar, sino aprender a medir, a diseñar, a hacerse de las herramientas para poder construir un castillo.

La situación del que juega, como ya mostramos y discutimos, es una situación siempre aprendiente, porque para jugar se despliegan saberes, destrezas, escenarios. Pero en los juegos el saber aparece de una manera que podría llamarse "contextual": no es lo que el alumno va a buscar, sino un elemento necesario del

---

[97] Nos referimos a la ley de la doble formación de los conceptos, que puede (...)CASTORINA, José Antonio; TOSCANO, Ana Gracia; LOMBARDO, Enrique y KARABELNICOFF, Daniel. Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anu. investig.* [online]. 2006, vol.13 [citado 2015-02-11], pp. 143-153 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100014&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.

contexto de la situación. La situación del que desarrolla un proyecto o hace una pregunta, en cambio, es una relación con el saber más directa y donde la conciencia de saber y de aprender es en general mayor.

5. La crítica a la escasez de juego real

Las variables más habituales de la enseñanza – las que estructuran toda planificación, tenga el formato que tenga – son: los objetivos de enseñanza, los contenidos, las propuestas o actividades y la evaluación. Entre las *actividades* de enseñanza, y por más que se devane uno los sesos diseñando escenarios creativos de todo tipo, hay una que sobresale y se cuela como el polvillo en las tardes soleadas: la explicación. Incluso si la actividad es “jugar”, habrá un momento de explicación del juego o la consigna. Por más revoluciones copernicanas que le acaezcan a nuestras prácticas de enseñanza, la explicación, esencia de la “clase”, perdura y permanece.

Repasemos una jornada típica. La maestra recibe a los chicos en una ronda. Se saludan, cuentan los presentes, anticipan las actividades del día. Más allá del clima lúdico que pueda haber atravesado la situación y de la disposición en ronda, este primer encuentro se ha parecido bastante al comienzo de una clase. Durante la jornada la maestra ofrecerá y permitirá el juego. Pero también explicará una técnica de plástica, o anticipará las reglas de un juego, o analizará un objeto, o mostrará un libro… Es decir, reproducirá algunos de los procedimientos de una “clase”, gestos básicos de decir y mostrar (explicar, coordinar un diálogo) que demandan del alumno mirar, escuchar (atender) y eventualmente, participar, bajo la forma de preguntas formuladas al maestro. Esta es la gestualidad esencial de una situación de clase “tradicional”, y por más que exista un espíritu y un formato lúdico en el nivel inicial, estas reglas básicas de intercambio también existen, y ocupan buena parte del tiempo. Y esto, ¿está bien o está mal?

Una investigación de Patricia Sarlé[98] se dedicó a estudiar la presencia del juego en salas de jardín de infantes, y mostró que “las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza y las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar”. Y dentro de este 20% dedicado al juego, “sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos”. Esto refuerza la idea de que en el jardín se juega, pero no sólo se juega. También sucede que los educadores infantiles depositan confianza en otras formas de ayudar a los alumnos a aprender.

---

[98] Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

¿Es esto un problema? La investigación de Sarlé expresa una preocupación por esta sub-representación del juego en el tiempo escolar de la escuela infantil. Pero ¿está *mal* que los docentes de nivel inicial "den clase"? Y en tal caso, ¿por qué? ¿Y qué significa "dar clase", en todo caso? Dediquemos el apartado siguiente a ahondar en estas preguntas.

Juego y transmisión: ¿es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?

Comencemos por dar una respuesta general a la pregunta del título. No, no es necesario. Y aclaremos… ¿Por qué no es necesario? Porque una pedagogía lúdica no necesita renunciar a la palabra ni a la imagen como materia pura de la enseñanza. No se define por lo que *no* hace, sino por lo que *sí* hace.

Ya sabemos que aunque una situación de enseñanza *parezca* un juego, puede también en esencia no haberse movido ni un centímetro del formato tradicional de la clase. Y ahora que hemos dicho que el juego no es sólo una cuestión de formatos sino también de climas del encuentro, de ambientes… ya no está tan claro que haya una frontera infranqueable entre la enseñanza que *dice y muestra cosas* y la que *propone jugar*. Hay más bien un diálogo que, si se quiere, puede ser bastante armónico. En vez de pensar estos dos polos como opuestos, podemos buscar las alternativas en los fundamentos de cada lado de esta polaridad, en sus encuentros fortuitos, en sus dilemas. La pregunta interesante es: ¿Qué queda (¿qué puede quedar, qué es conveniente que quede?) de la enseñanza como "clase" en las salas de Nivel inicial?

En este segmento repasaremos algunas imágenes para pensar la situación de enseñanza inspirándonos en objetos vinculados al juego. La intención es aprender a pensar la situación de enseñanza como un escenario versátil, creativo, flexible… Venimos diciendo que es poco útil pensar la enseñanza "lúdica" y la enseñanza "tradicional" como opuestos enfrentados en una batalla inconciliable. Y es poco útil no sólo porque no aporta a cada una de esas esferas, sino porque impide pensar los ricos aportes que los distintos espíritus de enseñanza pueden hacerse entre sí. Trataremos ahora de pensar en algunos objetos como imágenes metafóricas que regulan las reglas básicas de interacción, exposición y participación de docente y alumnos en el aula.[99]

Una situación de enseñanza es más que una estrategia. Para darle sentido a las relaciones de enseñanza, a la incierta pero fascinante posibilidad de ampliar sus territorios, necesitamos algo más que recetas sobre cómo hacer las cosas. Necesitamos volver a inventarnos en la sala. Tomemos entonces (en forma más o menos arbitraria) cinco objetos que revisten interés como imágenes guía: la lupa, el rompecabezas, el cuento, el trompo y el caleidoscopio. Se trata de objetos evocativos de acciones, estados de ánimo, disposiciones y ambientes diversos, y

[99] En *El juego y la clase* (Noveduc, 2011) se presentaron estas imágenes como un primer intento de conceptualizar la clase desde una planificación menos técnica y más basada en estrategias inspiradoras. Este apartado representa un

que no casualmente se relacionan de distintos modos con la actividad lúdica. Y tratemos de abrir mediante estas metáforas algunas posibilidades imaginativas para el formato y el ambiente de las situaciones de enseñanza. La idea es crear una situación de enseñanza a partir de las ideas que libremente nos sugieren cada uno de estos objetos. Planifiquemos, entonces, una clase-lupa, una clase-rompecabezas, una clase-trompo, una clase-cuento y una clase-caleidoscopio.

No se trata de traer esos objetos al grupo. Tampoco de representarlos. Se trata de inspirarse en lo que esos objetos sugieren en tanto metáforas, estéticas, atravesamientos culturales, y crear enseñanza a partir de eso. Por eso en los siguientes ejemplos no se acompañarán a las descripciones las categorías habituales de la planificación (objetivos, contenidos) sino que se profundizarán las lecturas y las aplicaciones de la metáfora elegida. Veamos algunos ejemplos.

1. La clase-lupa: enseñar mirando lo pequeño

Un encuentro con nuestros alumnos en la sala que se inspire en la *lupa*, se propone desde una actitud investigativa: partimos de una observación detallada y preocupada por lo minucioso, por lo pequeño, por el detalle. Se da por sentada la imperiosa necesidad de encarar una búsqueda, una indagación. La consigna es partir de un interrogante y plantear el desafío de buscar lo que está oculto. Poner a los chicos en contacto con lo pequeño, lo íntimo, lo oculto.

Veamos un ejemplo:

> *Florencia, maestra de sala de 3 años, ha llegado a la sala con un sombrero, que prestaron la semana anterior los abuelos de uno de los chicos cuando se enteraron que iban a visitar un Museo Histórico. Florencia hace circular el sombrero, los chicos lo miran, lo tocan, y luego lo dejan apoyado en una sillita en el centro de la ronda. "vamos a hacerle un reportaje al sobrero", dice Florencia, "a ver qué nos responde cuando le preguntamos". Y las preguntas comienzan: ¿cuántos años tenés? ¿quién te usaba, una mujer o un hombre? ¿Grande o chico? ¿Serio y formal, o no tanto? ¿Te usó mucho tiempo? ¿Te cuidaba? ¿En qué situaciones te habrá usado? ¿Le abrigabas la cabeza? ¿Podía usarte todo el año? ¿Qué decía la gente cuando lo veían venir con sombrero? ¿El resto de las personas usaba también sombrero? ¿Por qué?*

A medida que los chicos y la maestra formulan estas preguntas, van ideando maneras de responderlas: buscar fotos viejas, relatos, películas, para identificar de qué época es el sombrero y cómo se usaba; entrevistar a los abuelos; buscar en Internet y en la biblioteca...

La enseñanza inspirada en la *lupa* interroga minuciosamente algo aparentemente ínfimo, para descubrir en su interior un mundo de relaciones, sentidos, posibilidades. Este objeto de análisis puede ser un sombrero u otros objetos, como en el ejemplo, pero también una fotografía, una frase, el relato de un episodio, el recuerdo de una situación compartida o una canción. Este objeto puede estar materialmente presente o ser evocado, pero en cualquier caso se sitúa en el centro

de la sala y pone al docente en situación de liderar una indagación curiosa que deberá ser llevada hasta sus últimas consecuencias. Metafóricamente, se pone al objeto bajo la lupa.

2. La clase-rompecabezas: enseñar construyendo sentido

Una *clase-rompecabezas* se organiza a partir de la reunión de elementos dispersos, que sólo al reunirse en forma coherente podrán adquirir sentido. Los puntos de partida que se ofrecen son diversos: pizarrones participativos que registran las primeras ideas desordenadas acerca de un problema (habitual procedimiento también llamado *brain storming*), objetos desordenados, rondas donde cada uno aporta algo, evidencias obtenidas por medio de una indagación previa (una auto-encuesta, el examen de un conjunto de utensilios), entre otras posibilidades. En cualquier caso, durante una clase-rompecabezas la tarea consiste en otorgar sentido a ese universo desordenado por medio de una acción ordenadora. El siguiente relato es un ejemplo de una propuesta inspirada en estas ideas:

> *Carla, maestra de una sala de 5 años, ha pedido a los niños y niñas que traigan de sus casas una foto propia, para armar una composición grupal en collage. Reunidos, cada uno con su foto, comparten con el grupo sus imágenes y cuentan dónde fue tomada, con quiénes se encontraba, etc. Carla les propone entonces que recorten su imagen de la foto y la guarden por un rato. Emprenden entonces la confección del paisaje donde ubicarán sus fotos. Para hacerlo, Carla les pide que piensen en un objeto que habrá en ese paisaje, y lo dibujen en un papelito, que les entrega. Algunos dibujan autos, otros animales, otros utensilios, o a otras personas. Y Carla les pregunta: ¿Dónde pueden estar juntas todas estas cosas? Aparecen propuestas diversas: en un barco en el mar, en una montaña, en la calle. Eligen entonces la opción del barco en el mar, lo dibujan entre todos en un afiche grande, y finalmente ubican sus fotos propias en el paisaje. Al día siguiente, Carla les propondrá la invención de una historia a partir de ese mural.*

La propuesta descripta se inspira en el rompecabezas, ya que en distintas oportunidades (las fotos, los papelitos con ideas para el paisaje, las propuestas de escenarios) se reúnen aportes dispersos para la construcción de un producto común. No hay, literalmente, un rompecabezas, así como en la propuesta anterior no había lupas. Lo que sí hay es una metáfora tomada como impulso para darle forma a la actividad. Se trata de una manera diferente de encarar la planificación, dejando por un momento de lado los atravesamientos técnicos o formales, y dejando volar la imaginación creativa a partir de asociaciones inspiradoras.

3. La clase-relato: enseñar cautivando

Una *clase-relato* se estructura en forma lineal y cuida la escucha, ya que lo que se expone va siguiendo, paso a paso, un camino trazado: una historia que se despliega, un misterio que se va revelando, una forma que se va construyendo. Se trata de una reunión ambientada en la que se atiende especialmente a la posibilidad de un encuentro intenso: el docente ofrece la enseñanza bajo la forma

de una narración que va mostrando una totalidad, y a ese resultado sólo es posible llegar si se ha pasado por cada una de las etapas previas. Así, la enseñanza pensada como una clase-relato requiere toda la fascinación y la magia del narrador, aplicada a una propuesta compartida. Las rondas, los recursos de apoyo visual y los sonidos contribuirán a recrear esta intensidad y - como en los cuentos - el tono de voz, la gestualidad y las habilidades magnéticas del maestro constituyen un valor esencial, que demanda entrenamiento y preparación. Puede reconocerse en los maestros amantes de la clase-relato un deseo histriónico de mostrar y de mostrarse que roza lo teatral y que al enseñar cautiva, encanta, seduce.

> *Javier es maestro de sala de 2 años. Realizará una experiencia directa al museo MALBA para ver una exposición del artista Antonio Berni, y está anticipando algo de la obra de este pintor en la sala. Para ello, ha dispuesto varias obras de Berni en las paredes de la sala, pero las ha cubierto con papeles de diario. Las piezas elegidas tienen un personaje común: Juanito Laguna, que en la obra de Berni representa un arquetipo de la infancia marginal. Los chicos, al llegar, descubren los cambios en la sala y se preguntan qué habrá debajo de los diarios. Javier los llevará a descubrir, uno a uno, los universos escondidos detrás de cada diario, que se encuentran mágicamente con un rostro y un cuerpo recurrentes.*








El maestro no ha contado, literalmente, un cuento. Pero sus preocupaciones durante el desarrollo de la actividad, que tenía el propósito de abrir una temática sobre la que se seguiría trabajando durante algún tiempo, eran parecidas a las energías que movilizan al narrador: generar un clima de curiosidad, de mágico interés, de inmersión en un pequeño universo creado. A veces, las actividades de enseñanza se parecen a un debate, otras veces a una carrera, muchas otras son como desafíos o acertijos. La clase-relato se parece a un viaje al mundo de los cuentos.

4. La clase-trompo: enseñar desde lo circular

La clase-trompo se organiza en ronda o remite a lo circular en algún sentido. Si la clase-lupa se enfocaba en un objeto y la clase-relato concentraba las miradas sobre el maestro, la clase-trompo se funda en cambio en la posibilidad de que los alumnos

se vean todos entre sí. Se estructura entonces en base a una fuerza circular que atrae, que va de la quietud al movimiento y del movimiento a la quietud y lo que genera es producto del aporte de todos los participantes. La circularidad se expresa en la forma de ocupar el espacio (en una ronda, en círculos) pero también en los roles que se asignan. La expresión de puntos de vista en forma alternada, la sucesión de turnos en el uso de la palabra, la apropiación y uso consecutivo de objetos, textos, posiciones, son rasgos propios de la clase-trompo, cuyo centro es el resultado de un mecanismo participativo inspirado en la idea de la rotación.

> *Los chicos de la sala de deambuladores se han reunido en una ronda, sentados sobre almohadones junto a su maestra, Claudia. Aunque lo habitual es que los niños de esta edad se desplacen por todo el espacio (de allí la denominación: deambuladores) en este caso se han acercado espontáneamente al centro de la sala, pues allí hay una colchoneta a la que Claudia le ha pegado, con cintas adhesivas ocultas, un papel afiche grueso, de color. Esta instalación ha llamado la atención de los niños, que se reunieron en los bordes del extraño objeto. Claudia, entonces, comienza a proponer algunos movimientos, golpecitos, frotaciones y otras intervenciones sonoras sobre el papel. Al comienzo, los chicos la imitan a ella. Luego, ella comienza a imitar a los chicos cuando hacen algo diferente, y propone a todos que se sumen a la imitación.*

Lo que Claudia ha hecho es crear un espacio de encuentro, motriz y sensorial, en un grupo de niños para quienes esa experiencia (la de reunirse y ser “nosotros” además de “yo”) es aún novedosa y sorprendente. Para lograrlo, ha apelado al encuentro circular, y a la circulación de la energía, la mirada, el sonido, el movimiento, dentro de ese círculo. Como en el movimiento del trompo, la energía de este encuentro crece y se apaga, para volver a crecer. No se fija en un punto, sino que va rotando y cambiando. Y llegado un momento, se agota, se dispersa, se apaga.

5. La clase-caleidoscopio: enseñar puntos de vista

Una clase-caleidoscopio, finalmente, propone la consideración de diferentes miradas. Distintos protagonistas de una historia, la verán de diferente manera. En otras épocas, contextos y coyunturas las cosas se vieron de maneras disímiles. Navegar estas diferencias es lo que hace a esta enseñanza parecerse al desorden colorido y bello de un caleidoscopio. En una clase así, hace falta elegir el tema y estar bien informado: demanda investigación previa del maestro, para poder luego *mostrar distintas miradas*. Se observan no sólo las cosas, sino también - y especialmente - el sentido que se le da a las cosas.

> *Una noticia ha acaparado todos los medios de comunicación luego de un fin de semana largo: un terrible choque múltiple en la ruta se ha cobrado varias vidas de adultos y niños. Los chicos han regresado a la sala de 5 el lunes, impactados por las imágenes que se vieron en la televisión y los comentarios consternados que han oído de sus padres; y aunque aquéllos han tratado en general de protegerlos de esa información, el tema se ha presentado en toda su magnitud en la escuela. Tina, la maestra, ha decidido que era una buena oportunidad para analizar el tema en mayor*

detalle, y lleva fragmentos de entrevistas televisivas y radiales a distintos actores relacionados con el tema: familiares de víctimas del tránsito, sobrevivientes de accidentes, funcionarios, legisladores. Los escuchan uno a uno y discuten sobre los argumentos que aparecen, que la maestra explica y comenta con los chicos. Al final del día, han decidido escribir una carta al Ministerio de Transporte con sus propuestas para prevenir accidentes en las calles y rutas. Entre las propuestas, han dicho: "¿Por qué no fabrican autos que vayan más despacio?" y "¿Por qué no arreglan mejor los agujeros de las calles?".

Esta maestra ha apelado a la multiplicidad de voces que emergen de una situación, para mostrar que un accidente de tránsito no es una mera fatalidad que acontece (como la lluvia o el viento), sino que es parte de una cadena de decisiones: el cuidado de las rutas, la formación de los conductores, las leyes de tránsito, las velocidades que desarrollan los vehículos, la educación vial. El resultado ha sido una sensibilización comprometida, en lugar de la indignación, el miedo o el espanto. Lo que se parecía a una película de terror (explosiones, niños muertos, gritos de espanto), se ha reenfocado como una cuestión de compromiso ciudadano. Las miradas se han encontrado, los puntos de vista han confluido y los chicos han ejercitado la posibilidad de asumir uno propio, y actuar en consecuencia.

Este capítulo se inició, se continuó y se cerró con escenas de maestros y alumnos, maestras y alumnas, jugando, enseñando y aprendiendo. En el próximo capítulo se desarrolla en cambio una conversación sobre el juego, sostenida por tres referentes de las bibliotecas que lo piensan: Federico Fröebel, Johannes Huizinga y Graciela Scheines.

Cap. 9 - Tres voces en juego. Fröebel, Huizinga, Scheines

Este texto es un mágico lugar donde tres intelectuales destacados de tres épocas diferentes (el temprano siglo XIX, el comienzo del siglo XX y los albores del siglo XXI) se reúnen para discutir problemas vinculados a la noción de juego, como problema de la cultura y como noción teórica a ser interpelada. Puestos en diálogo, Federico Fröebel, Johan Huizinga y Graciela Scheines sintetizan núcleos centrales de una categoría primordial de la educación infantil.[100]

Bienvenidos. Sólo una breve introducción, a modo de justificación de esta extraña convocatoria que les hemos acercado. Son ustedes tres notables intelectuales dedicados, cada uno en su tiempo, a un tema común: el juego. Y puesto que esta reunión sólo es posible aquí, merced a la voz de sus textos, y al afanoso deseo de reunirlos desde éste, nuestro espacio de discusión, los invito a abrir la discusión procurando definir este objeto en común. ¿Qué es el juego?

HUIZINGA[101]: Más que comenzar con definiciones positivas, con un tema tan complejo vale la pena partir de definir qué se ha creído erróneamente que el juego era. ¿Me permiten?

Por supuesto, adelante.

HUIZINGA: Algunos han creído poder definir el uso y la función del juego como la *descarga de un exceso de energía* vital, por ejemplo. Según otros, cuando el ser vivo juega obedece a un *impulso congénito*, o satisface una *necesidad de relajamiento*, o se *ejercita* para actividades "serias" que la vida le pedirá más adelante, o le sirve como un ejercicio para *adquirir dominio de sí mismo*. Hay quienes lo consideran como una *descarga inocente de impulsos dañinos*, como

[100] Este texto, que fue confeccionado originalmente como una producción para el sitio web *Antes de Ayer (*www.infanciaenred.org.ar), propone un diálogo literario entre tres figuras destacadas del pensamiento filosófico y educativo acerca del juego. Aunque en rigor los textos no son estrictamente transcripciones textuales de las obras referidas en las notas, pues se han modificado expresiones y giros lingüísticos a los efectos de dar al diálogo literario fluidez y coherencia, se respeta siempre el sentido original de las afirmaciones. No obstante, el objetivo del texto no es el de constituir una recopilación de referencias bibliográficas sino el de acercar al lector a algunos problemas centrales de la categoría "juego" a partir de la introducción de tres de sus más destacados referentes.

[101] La voz de Johannes Huizinga estará representada en este diálogo por fragmentos de su obra: [HUIZINGA, J.: Homo Ludens , Madrid: Alianza Editorial, 1972]. Johan Huizinga (1872 -1945) se dedicó siempre a repensar las nociones centrales del pensamiento de su época, la historia y la cultura fueron su escenario intelectual.

compensación necesaria de un impulso dinámico elemental, o *como satisfacción de deseos* que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad lo deben ser mediante ficción, y de este modo sirve para el mantenimiento del sentimiento de la personalidad.

Parecen observaciones interesantes… ¿Pero son explicaciones que hay que rechazar, en su opinión?

HUIZINGA: Digamos que son explicaciones que tienen en común el hecho de que, en ellas, el juego obedece a “otro” móvil que sirve a una finalidad biológica. Se preguntan por qué y para qué se juega. Y las preguntas en modo alguno se excluyen, pero poner lado a lado todas las respuestas que de ellas surgen, sólo conduce a una penosa confusión conceptual, que no define al juego. Ningún móvil lógico o biológico explica la *intensidad* del juego, y es precisamente en esa intensidad donde reside su esencia, lo primordial.

¿Es decir que es la “intensidad” lo que define al juego como cosa propia de lo humano?

HUIZINGA: ¡No, el juego no es una cosa propia de lo humano! La realidad “juego” abarca - como cualquiera puede darse cuenta – el medio animal y el medio humano, por lo tanto no puede hacerse una definición desde lo racional, pues lo limitaría al mundo de los hombres. Se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un elemento y un factor de la cultura, en un sentido amplio. Una producción del ser vivo que no es posible determinar por completo ni lógica, ni biológicamente. El juego permanece extrañamente afuera de todas las demás formas mentales que podamos reconocer.

SCHEINES[102]: ¿Puedo agregar algo? Creo que Johannes acierta al afirmar que se ha definido mal al juego, y entre las preconcepciones erróneas que del juego se han construido pueden agregarse algunas más. Las connotaciones “no serias” del juego, por ejemplo, o el juego como “cosa de niños” o como cosa no útil, o como perdedero de tiempo, así como su carácter *non sancto* desde la óptica de la moral cristiana que gira en torno al esfuerzo y al valor redentor del sufrimiento, le negaron por mucho tiempo el privilegio de ser objeto de un pensamiento responsable y sistemático. Y yo creo que su obra *Homo Ludens*, colega Huizinga, ha contribuido en ese sentido.

HUIZINGA: ¡Me anima su elogio! Y ya que estamos aquí… cuénteme cómo fue recibida mi obra por las décadas posteriores, ya que mi muerte me impidió conocer cabalmente su difusión.

---

[102] Graciela Scheines, Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Sur y doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, fue docente en ambas casas de altos estudios e investigadora del Instituto de Literatura Argentina de la universidad capitalina. Es autora de Juegos inocentes, juegos terribles, Juguetes y jugadores -premio de Ensayo Coca Cola, 1981-, Los juegos de la vida cotidiana y El viaje y la otra realidad. La voz de Graciela Scheines estará representada en este diálogo por fragmentos de su obra: [SCHEINES, G. “Los juegos de la vida cotidiana”, Buenos Aires: Eudeba, 1985].

SCHEINES: ¡Qué pedido insólito y poco habitual! Bueno, lo voy a intentar. *Homo Ludens* es, al menos en mi opinión, un conglomerado de más de 300 páginas apretadas de datos históricos, citas eruditas e información antropológica, a partir de una premisa que usted inaugura en la primera página: *el juego es más viejo que la cultura*.

HUIZINGA: Vamos bien… parece que usted me ha sabido leer.

SCHEINES: Para usted, la cultura brota del juego, es juego y se desarrolla jugando. Su libro, debe usted saberlo, causó furor en los años 50' a los 70'. Fue leído en todos los idiomas. Aunque quizás presenta la falencia – si no le ofende la crítica, que hago con todo respeto - de que reduce todos los juegos a un tipo de juego (el de competición), y que recae en definiciones excesivamente largas y poco esclarecedoras. Pero claro: tiene el valor de que inaugura una nueva temática en el ámbito filosófico abriendo por añadidura nuevos ámbitos a la especulación.

No es poca cosa… Huizinga ha fundado un vocabulario para hablar de juego, y ha abierto una puerta que muchos atravesaron.

SCHEINES: Así es. Se puede decir que a partir de entonces se comienza a prestar atención a lo que en apariencia es trivial, inútil o poco serio, y luego de un análisis minucioso se revela importante y decisivo para la cultura.

¿Qué hay de otras obras inspiradas a partir de Homo Ludens, como la Teoría de los juegos de Caillois?

SCHEINES: Roger Caillois[103] escribe *Teoría de los juegos* en el año 58'. Es un libro breve, preciso y ordenado que señala desajustes en *Homo Ludens* y clarifica conceptos.

HUIZINGA: ¿Caillois cuestiona los fundamentos de mi obra?

SCHEINES: No tanto. Usted percibe que la cultura se va haciendo cada vez más seria, un complicado sistema de ideas, doctrinas, normas, conocimientos y costumbres que crecen y se multiplican sobre el suelo de la cultura alejándola cada vez más de la fuerza vitalizadora del juego. En *Homo Ludens* se percibe su avezada mirada de filósofo para ver las pequeñas grietas apenas insinuadas en la corteza ya endurecida del orden establecido. Pero usted, Johannes, asume una actitud

[103] Se refiere a Roger Caillois, autor de Teoría de los juegos (Barcelona: Seoix Barral, 1958). En este trabajo el autor hace una clasificación de los Juegos desde su origen, basada en el tipo de canalización que exige el impulso lúdico. Según Yanez, la clasificación de Caillois puede describirse así: - Nos habla de competencia , en estos tipos de juego se enfrentan siempre dos o más oponentes, en pugna por obtener la meta antes o mejor que el rival, ejemplo de estos son el ajedrez, el fútbol, el atletismo, entre otros. - Juegos de Azar, en estos el o los participantes se libran a la suerte, a la dependencia de un factor externo a los jugadores; puede o no existir enfrentamientos, ejemplo son la ruleta, los solitarios con cartas. - Juegos de simulacro , en estos cada participante actúa, de acuerdo a la instancia elegida, simulando acciones o roles de otro contexto (la vida real, un cuento, una película, etc). Ejemplo de esto son las dramatizaciones del ámbito escolar, de superhéroes, etc. - Juegos de vértigo, en estos últimos, los participantes juegan provocando en sí mismos estados orgánicos de confusión y estupor. Ejemplo de estos son el tobogán, la montaña rusa, etc. (tomado de: Yanez, F.: "En los juegos de hoy: ¿Nuestros niños son participantes activos o pasivos?", en *Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo Libre y Ocio*)

alarmada y sermoneante propia de la generación de intelectuales de posguerra a la que perteneció.

HUIZINGA: ¿Y con eso qué me quiere decir? ¡En otro capítulo de este libro ya la he visto yo a usted sermonear! Soy un hijo de mi época, eso no puedo evitarlo.

SCHEINES: No, claro, pero como consecuencia de ello su pensamiento cambia el optimismo de los siglos anteriores en un sentimiento desilusionado y amargo y busca un camino que le devuelva el equilibrio y el orden. Paradójicamente, la terapia que usted propone termina siendo una vuelta a la simplicidad y a la práctica de las virtudes cardinales griegas.

HUIZINGA: Creo que el destino de un autor que se ocupa de problemas de la cultura supone que, en ocasiones, ingresa en terrenos que no conoce lo bastante. Era imposible para mí llenar todas las lagunas teóricas antes de escribir *Homo Ludens*, y ha sido mucho más fácil respaldar cada detalle con una cita. La cuestión era esta: escribir el libro en ese momento, o no escribirlo nunca. Pero quería escribir acerca de algo que me era entrañable, y me decidí a hacerlo.

Federico ¿desea hacer su aporte a esta discusión?

FRÖEBEL[104]: Claro. Me permitiré una licencia, que es la de enfocar la cuestión desde el punto de vista de los niños pequeños, que son en definitiva quienes portan el juego que aquí interesa. Perspectiva que, además, los lectores de este libro agradecerán, supongo. Retomando las definiciones, creo que el juego es el mayor grado de desarrollo del niño pequeño, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz “juego”.

¿Quiere decir que el juego define al niño?

FRÖEBEL: No, no al *niño* sino al *hombre*. Es el testimonio de la inteligencia del hombre en este primer grado de la vida, y es por lo común el modelo y la imagen de la vida del hombre, de la vida interna, natural y misteriosa. He ahí por qué el juego original es el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con el mundo, el juego es el fin y el origen de los mayores bienes.

Pero usted ha dicho que prefiere centrarse en el niño…

FRÖEBEL: Porque es el niño, paciente y sufrido por temperamento, quien juega enérgicamente hasta el punto de cansarse el cuerpo, y que así llega por necesidad a ser un hombre robusto, mucho más tranquilo y dispuesto al sacrificio de sus comodidades y de su bienestar. Esta época, la niñez (recién la doctora Scheines

[104] Fröebel, clásico precursor de la educación infantil, representa aquí al temprano siglo XIX. En http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer/cv/froebel.asp puede leerse una nota biográfica. La voz de Federico Fröebel estará representada en este diálogo por fragmentos de su obra: [FROBEL, F.: La educación del hombre, New Cork: Appetlon, 1912].

hablaba en otro sentido de los condicionantes de la época, yo me permito darle aquí un sentido más específico) en esta época, decía, en la que el niño jugando con tanto ardor y confianza se desarrolla en el juego ¿no es, por ventura, la manifestación más bella de su vida? Ahí está la verdadera manifestación de sus actitudes para la vida. No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa.

¿Entonces usted reconoce en el juego algo de lo propiamente humano que si bien trasciende la infancia, se hace especialmente presente en ella?

FRÖEBEL: Me ha captado bien, amigo. Pensemos en los juegos elegidos espontáneamente por el niño: allí éste se entrega con ardor y de ese modo *revela su porvenir* a sus padres e instructores. Son los retoños de toda la vida del hombre, pues desarrollándose en él revelan las más íntimas disposiciones de su interior. Toda la vida del hombre, hasta su muerte, toda la vida serena y sombría, pacífica y turbulenta, activa y fecunda o inerte y estéril, tiene su origen en esta época del hombre -niño.

A usted lo han criticado por “místico”, por “espiritualista ”...

FRÖEBEL: No me parece que eso deba entenderlo como un insulto, ni mucho menos. Al contrario, creo firmemente que una ley eterna y única gobierna el universo. En lo exterior, la naturaleza la revela, en lo interior se manifiesta en la inteligencia, y además en la unión de la naturaleza con la inteligencia.

Con todo respeto, eso suena espiritualista y místico, en efecto…

FRÖEBEL: Con todo respeto, me hago cargo por completo de su intervención.. ¡y la tomo como un cumplido! Es necesario que esta ley que rige todas las cosas tenga por base una unidad, que influya sobre todo y cuyo principio sea verdadero, activo, consciente, y como resultado de esto, eterno. La ley que, sea por la fe, sea por el examen, impone esta unidad ha sido y será siempre reconocida y sancionada por todo espíritu observador, por toda inteligencia elevada. Esta unidad es Dios, principio único de todas las cosas

SCHEINES: A mí casi me da envidia su postura, Federico. Yo vivo en una época (y permítame retomar el sentido original de la cuestión epocal, me refiero a los fines del siglo XX) en la que me siento parte de esta generación de “habitantes del caos”: habitamos el límite incierto y frágil entre un futuro azaroso y el pasado cuyas estructuras hemos visto caer estrepitosamente. No me puedo permitir descansar sobre esa mística que usted siente tan fuerte, tan segura.

¿A qué se refiere específicamente, Graciela?

SCHEINES: A cosas tan abstractas pero tan contundentes como el desprestigio de la revolución como “instrumento redentor”, el envejecimiento del humanismo ateo, el desmoronamiento de los antiguos ideales, la pérdida de la fe en el progreso, me

refiero a las amenazas de una catástrofe ecológica... ¿Se dan cuenta? Son todas cuestiones que nos convierten en los occidentales más desamparados de la historia. Quizás nos burlamos del espiritualismo de Fröebel porque somos incapaces de profesarlo.

¿Y esto es una desdicha?

SCHEINES: En parte, pero no a los efectos de pensar en nuestro objeto común, el juego. Aunque seamos moradores desposeídos de un presente precario, azotado por todos los vientos, quienes transitamos esta época ocupamos un lugar que de algún modo está mucho más cerca del auténtico jugador que el morador del orden, que el habitante de épocas más estables y seguras de la historia. Créame, Federico, el caos, aunque implique lo lleno, se caracteriza por la ausencia de todo asidero, por la carencia de valores reconocidos universalmente y estructuras sólidas que den sentido a la existencia humana. Y esta ausencia de todo asidero se parece bastante al vacío necesario para poder jugar. El habitante del caos vive nadando en el vacío, inmerso en un mundo amorfo, infinitamente variado y móvil, indeterminado, y por lo tanto apto para el juego libre y espontáneo.

Ya viene siendo apropiado aunar definiciones acerca de qué considera cada uno de ustedes que es el juego, como para dar sentido a estos comentarios ¿Les parece bien?

HUIZINGA: Yo me ofrezco para partir de una definición. La señora dirá si le parece ¿cómo dijo antes? “excesivamente larga y poco esclarecedora”. Yo creo que es bastante concisa.

Adelante, no se deje amedrentar por los comentarios, lo escuchamos.

HUIZINGA: El juego es una acción y ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas. Es una acción que tiene un fin en sí misma y que va acompañada de un sentimiento de tensión y de la conciencia de “ser de otro modo” al de la vida corriente. Y agregaría, como bien decía antes Graciela en relación a la cultura (y también solidarizándome con la parte espiritual que aportó Fröebel) que la categoría juego puede ser considerada como uno de los elementos espirituales más fundamentales de la vida.

Creo que fue una definición bastante concisa, en efecto. ¿Graciela? ¿Quiere hacer la suya?

SCHEINES: Bueno, lo voy a intentar. No quise descalificar su obra, Huizinga, usted entenderá que lo considero un clásico insoslayable. Pero vayamos al asunto. El juego es una forma de conducta diferente de la habitual, un modo particular de relación con el mundo.

¿Qué es lo que marcaría esa diferencia?

SCHEINES: Si el trato cotidiano con las cosas, por un lado, se parece a una sucesión de circuitos cerrados en los que la pregunta se cierra con la respuesta, cada objeto es un vector que orienta la acción por los carriles adecuados, o una herramienta que corrige un desajuste, o una solución a un problema…, jugar es en cambio establecer una relación abierta con un mundo también abierto e ilimitado.

¿Algún ejemplo que nos esclarezca?

SCHEINES: Claro. El mejor ejemplo de la relación abierta que funda el juego con el mundo se percibe especialmente nítida en el binomio *chico-juguete*.

Un juguete… ¿Cómo una pelota, un muñeco?

No, justamente un juguete es cualquier cosa: una silla, una escoba, un piolín, todos esos objetos pueden devenir juguetes si se los vacía de las determinaciones convencionales (utilidad, valor, uso y relaciones con los demás objetos). Una silla, por ejemplo, sirve para sentarse y habitualmente se la apoya sobre las cuatro patas. El chico que convierte la silla en juguete la convertirá de mil maneras distintas: invertirá su posición sobre el piso, usará el respaldo con varillas para jugar al cajero automático del banco, la trasformará en auto o barricada. El niño ve la silla, y no el esquema de la silla, presta atención a todos sus detalles: color, adornos, una pata floja, y los usará en beneficio del juego, transformará sucesivamente la silla en infinitos objetos diferentes, la relacionará con otras cosas improvisando relaciones no convencionales entre ellas y creando, en suma, nuevos juguetes.

Finalmente, no se aleja tanto de la definición de Huizinga…

SCHEINES: No, no tanto. Agregaría que esta actividad fecunda y creadora, resultado de la relación abierta con los objetos, va acompañada siempre de un intenso goce.

FRÖEBEL: ¿Me permiten? Creo que es mi turno.

Adelante.

FRÖEBEL: Luego me explicarán, supongo, qué es un “cajero automático”. Pero no nos distraigamos ahora. Yo dije antes que de los juegos es lícito deducir que los niños, entregados a ellos, serán luego alumnos concienzudos, estudiosos, honrados, aptos para muchos trabajos, y que serán hombres de corazón y de inteligencia útiles a su familia y a la humanidad. Es decir, pensé en el juego como algo positivo, humanamente ennoblecedor. Pero esto no es unívoco. Lejos de ser irreprochables, los juegos y ocupaciones del niño a menudo revelan instintos o inclinaciones perversas. El juego infantil revela en parte la vida interior del niño, y por las predilecciones que indique con ocasión de sus recreos puede uno permitirse juzgar lo que aquél será más tarde. En los juegos que demanden mayor actividad, no sólo la fuerza física recibe alimento vivificante, sino también la fuerza intelectual.

¿A qué apunta, específicamente?

FRÖEBEL: Quiero decir que hay una dimensión *política* en el juego. El niño, en cualquier lugar en que se encuentre sabe siempre asegurarse un lugar para jugar con sus camaradas, y esos juegos en común producen frutos utilísimos para sociedad misma, pues ellos se manifiestan en el seno de la comunidad, de sus leyes y de sus exigencias.

SCHEINES: ¡Buen punto! Y me sugiere una cuestión que no es menor en relación a la dimensión social del juego, y de la que todavía no hemos hablado: sus reglas.

¿Todo juego tiene reglas?

SCHEINES: Yo creo que sí. No hay juego sin reglas. El juego más simple, como el que improvisamos con las baldosas de la vereda mientras caminamos solitariamente, ya presenta una regla al menos: pierdo si piso la raya, o pierdo si no la piso.

¿Y qué regla tiene el juego de los chicos con engrudo en el jardín de infantes, el manipuleo de los objetos, etc.? Allí no parece haber mayor regulación…

SCHEINES: Claro que la hay: el jugueteo exploratorio con un alambre, o con la arena húmeda de la playa, por ejemplo, también implican sometimiento a las leyes de la materia con que se juega, a sus posibilidades y limitaciones que se erigen en reglas del juego creativo. Jugar es fundar un orden, o improvisarlo, o someterse gozosamente a él. Sin ese orden no hay juego, porque es lo que define y limita la libertad del jugador.

HUIZINGA: Estoy de acuerdo. El juego es ante todo una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica por encargo de un juego.

SCHEINES: Pero libertad y reglas conviven en el juego. El juego por mandato o delegación no es juego, sino algo así como su sombra, como dice Huizinga, pero una vez que el jugador aceptó jugar debe someterse a las reglas del orden lúdico. La libertad desplegada durante el transcurso del juego ha de amoldarse a esa legalidad libremente aceptada. Así, pues, es lícito distinguir entre dos formas en que la libertad se manifiesta jugando: la absoluta, que se ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar, y la condicionada por las reglas del juego.

Es decir que en el juego las reglas son obligatorias, pero antes deben haber sido libremente aceptadas.

HUIZINGA: Entonces podríamos decir que cada juego tiene sus reglas propias que determinan lo que habrá de valer dentro del mundo provisional creado, y que las reglas del juego – de cada juego – son obligatorias y no permiten duda alguna.

FRÖEBEL: Pero ustedes habían traído la cuestión de las reglas como una preocupación por la dimensión social del juego ¿no? En ese sentido, yo pienso que el niño posee por naturaleza una inclinación hacia todo lo que es bueno, es decir que tiene una voluntad inquebrantable por el bien, pero sin aún haberse desarrollado ni manifestado tales disposiciones. He ahí porqué toda educación, toda enseñanza, deben ser en un principio indulgentes, flexibles, blandas, deben limitarse a proteger y a vigilar sin propósito previo ni sistema preconcebido. Y allí el juego cumple una función esencial.

¿Graciela? ¿Comparte esta mirada de Federico acerca de esa función del juego?

SCHEINES: La comparto, aunque con las reservas que imponen los años que nos separan. Cualquier auténtico juego es modelo de convivencia social. Aún los juegos competitivos de componentes violentos que alarman tanto a algunos pedagogos y docentes, funcionan también como fuerte paradigma cargados de fuerza formativa. Desde que el mundo es mundo, los niños de todas las culturas han jugado a la guerra imaginándose que son samurais, indios, gladiadores o soldados, manipulando palos que remedan espadas, lanzas o fusiles, a través de los que los jugadores descargan agresividad, pero no generan místicos de la violencia ni despiertan instintos criminales, siempre que cumplan con las condiciones que son propias del juego: la soberanía de las reglas del juego limitadoras de la violencia y el respeto por el contrincante considerado un par o igual.

Es un planteo muy interesante.

SCHEINES: Parece claro que si esos requisitos no están ausentes, la lucha, el remedo bélico, aunque dejen el saldo de algunos magullones, son positivos porque los pequeños jugadores se están entrenando sin saberlo en la convivencia democrática que no es otra cosa que aprender a compartir la patria – el campo de juego – con los que piensan diferente o esgrimen verdades distintas de las suyas. Habituarse a hacer uso del derecho al disenso y a la lucha por las propias convicciones sin menospreciar, ni perseguir, ni silenciar las ajenas dentro de un contexto legal parejamente válido para todos.

HUIZINGA: Además, respecto de estos juegos “violentos”, hay que decir que desde que existen palabras para designar la lucha y para designar el juego, fácilmente se ha designado “juego” a la lucha. Incluso más allá de toda metáfora: muchas veces estos conceptos parecen confundirse. Cualquier lucha vinculada a reglas limitadoras tiende a reproducir los rasgos esenciales del juego.

¿Dice que la lucha es siempre un poco juego , o que el juego es siempre un poco lucha?

HUIZINGA: Digo que hay una forma de juego especialmente enérgica, intensa y muy clara. Los perritos y los niños luchan para divertirse según reglas que limitan el empleo de la violencia, y sin embargo los límites de lo permitido en el juego no se

pueden determinar ni por el derramamiento de la sangre, ni siquiera por el golpe mortal. El torneo medieval era un combate paródico, un juego, pero en su forma primitiva poseyó cualidades sangrientas y se combatía hasta morir. Además, se hace la guerra para obtener, tras la prueba de ganarla o perderla, una evidencia de valor sagrado. En lugar de la contienda judicial de los dados, o el oráculo por suerte (que pueden manifestar de igual modo la voluntad de los dioses) se escoge el poder de las armas.

¿Y qué hay con esta idea, más o menos obvia para Federico y Graciela, de que los juegos "enseñan", o de que a través de los juegos "se aprende"? Para usted, Huizinga, no parece tan evidente.

HUIZINGA: Yo dedico un extenso capítulo en Homo Ludens a la idea del juego y el saber…

Si, tuve el agrado de leerlo, pero allí ni siquiera esboza la idea de un "juego instructivo"…

HUIZINGA: La figura que, en mi opinión (y en mi elección, diría) sintetiza esa relación es la idea de *enigma*. El enigma muestra su carácter sagrado, es decir peligroso, ya que los textos mitológicos lo presentan generalmente como enigma mortal. Es decir que ante el enigma lo que se apuesta, lo que se arriesga, es la vida. A este rasgo corresponde que pase como sabiduría suprema el hacer una pregunta a la que nadie puede contestar.

Estimados amigos, les agradezco enormemente su participación en esta fascinante discusión.

HUIZINGA: El placer ha sido mío.

FRÖEBEL: Cuando guste…

SCHEINES: Hasta pronto.

Cap. 10 - Mirar didácticamente el espacio y los objetos del jardín

Los espacios y los objetos que acompañan la tarea del docente en el nivel inicial han sido, desde el comienzo, un objeto privilegiado de reflexión para los educadores y pedagogos. La idea de un "ambiente que enseña" o de un "ambiente alfabetizador" se suman a la prolífica bibliografía elaborada a partir del diseño y empleo de materiales didácticos, imágenes, juguetes, etc. En estos trabajos ha tendido a predominar un análisis muy instrumental del asunto: si se trata de pensar los objetos, en general se los ha pensado como "recursos", como medios para lograr el fin último de la enseñanza programada. Se los ha visto, en otras palabras, como una parte importante de la reflexión a la que invita la planificación de la enseñanza. En este capítulo intentaremos enfocar los objetos como materiales didácticos, pero haciéndonos eco también de otra corriente de investigación de los mismos, llamada "estudios sobre la cultura material" que se dedica a comprender cómo los objetos que usamos cotidianamente inciden en nuestra forma de ver el mundo, expresan nuestras ideas, sentimientos, posiciones políticas.

Los objetos y los espacios, entonces, nos interesan por dos motivos: por un lado, porque acompañan a la palabra y a la voz en las distintas propuestas de enseñanza; por otro, porque expresan nuestros valores, idearios y creencias, y es por ello que ameritan ser objeto de reflexión. Los estudios de la cultura material se ocupan, en las palabras de algunos de sus referentes más reconocidos, de "la manifestación de la cultura a través de producciones materiales, (…) y de lo material para entender la cultura".[105] Los estudios de la cultura material, afirman sirven para describir las creencias, los valores, ideas, actitudes, de una comunidad o sociedad específica en un tiempo dado. La idea es que los objetos "reflejan, conciente o inconscientemente, directa o indirectamente, las creencias de los individuos que encargaron, fabricaron, diseñaron o utilizaron esos objetos, y por extensión las de la sociedad a la que éstos pertenecieron"[106]. Se trata de una idea teóricamente audaz: la de que todo objeto porta metáforas ("invoca múltiples metáforas textuales", en palabras de Lubar) derivadas de su forma, sus connotaciones, etc.

Vivimos tiempos de desconfianza hacia los métodos "puros", los métodos entendidos como puntos de partida cerrados y completos en sí mismos, pues sabemos que el que enseña es portador de más cosas de las que cree. Tendemos, en cambio, a confiar en las preguntas amplias, esenciales, que interrogan al sujeto

---

[105] Lubar, S. y Kingery, D.: History from thing, essays on material culture, Smithsonian Institution Press, Washington-London, 1993. Ver también: Roche, D. A history of every day things. The birth of consumption in France, 1600-1800, United Kingdom, U. P. Cambridge, 2000.

[106] Brown, en Lubar y Kingery, 1993, ob.cit.

y sus motivaciones, al mundo social y sus contradicciones, para hallar desde esa preocupación un modo consistente de enseñar y educar. Los objetos y los espacios forman parte de esas preguntas esenciales, y pensarlos didácticamente es, también, pensarlos en estos términos.

Las paredes hablan (a cuatro voces)[107]

Los "mensajes" que salen de los objetos de la escuela, de las mochilas, de las láminas, de los uniformes, se organizan en grandes coros de voces colectivas que dicen a los sujetos como se espera que se muevan, que hablen, que sientan, que reaccionen. Veamos cuatro ejemplos diferentes:

1. La voz "sacra". La imagen de un prócer encuadrado sobre el pizarrón del aula, o colocado en un busto sobre un estandarte, por ejemplo, podría interpretarse como un mandato que sostiene que en la escuela es totalmente necesario sostener un tono solemne, respetuoso, de obligación. Esto lo dicen ciertos objetos que emulan el valor, con marcos dorados, que emulan la quietud, objetos con un reconocido valor simbólico como las banderas y los escudos, donde resuenan lo religioso, lo militar.
2. La voz "lúdica". Una lámina colorida que recupera una experiencia de los niños en una visita a un espacio exterior a la escuela, realizada por los propios alumnos y decorada con figuras y colores, podría estar diciendo que en la escuela es también lícito expresarse con un tono alegre, de disfrute, que dé cuenta de que el aprendizaje ha sido placentero, que ha aparecido allí el juego. Que los que aprenden, además de alumnos, son niños.
3. La voz "revisionista". Una lámina pro-indigenista que reconstruye el sentido del "descubrimiento" de América destacando que no fue un "encuentro entre culturas", como pretendió durante mucho tiempo la historia escolar, sino un genocidio de grandes dimensiones, podría significar, como discurso visual, que en la escuela existe también un lugar para el ejercicio de un disenso sostenido con orgullo, para ejercer una distancia respecto de una norma en cuestión, y que se legitima en objetos que resuenan a pedagogías críticas, a revisionismos históricos, a discursos reivindicatorios.
4. La voz "científica". Una lámina del cuerpo humano, de la que se desprenden flechas con los nombres científicos de cada parte, es, desde lo visual, un modo de apoyar la idea de que en la escuela se transmite un saber legitimado en la ciencia y en la escritura, y que como institución de la modernidad expresa la racionalidad científica y promueve el uso de los instrumentos y razonamientos que le son propios.

---

[107] En este apartado dialogaremos con algunos debates iniciados en una publicación previa: Brailovsky, D.: "Tecnología, estética, identidad: un análisis desde la perspectiva de la cultura material" En Albina Pereira de Pinho Silva e outros (coord.): *Educação e tecnologias digitais da informação e ccomunicação: discursos, práticas, análises e desafios*, UNEMAT Editora, da Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014. – disponible en: http://www.unemat.br/reitoria/editora/downloads/eletronico/educacao_e_tics_.pdf

Hay, digamos, una serie de dimensiones estéticas en las que se va agrupando este mensaje acerca de lo que la escuela es, lo que quiere ser y lo que se espera que seamos cuando en ella estamos. Esto significa que nuestras ideas, opiniones y valores no se comunican sólo a través de las comunicaciones explícitas del lenguaje, sino que también aparecen en los modos en los que elegimos, disponemos y manejamos los espacios y los objetos. En un apartado anterior de este libro se ofreció una reflexión, bajo el título “El desafío de ver más allá de lo superficial”, donde brindamos referencias de algunas investigaciones que desarrollaron esta idea analizando las estereotipias y mensajes ocultos, tácitos, que subyacen a algunas fuentes de materiales didácticos; en esa ocasión mencionamos la revista *Maestra jardinera*, de la editorial EDIBA, que ha devenido en un ejemplo paradigmático del modo en que una estética puede relacionarse íntimamente con una política, una ideología y una forma de concebir la identidad profesional de los docentes. Las profusas críticas dirigidas a este tipo de publicaciones desde el arco progresista de la pedagogía del nivel apuntan tanto al tratamiento de los contenidos que promueven, como a las asociaciones estéticas (y por lo tanto, políticas) que en ellas se naturalizan.

En un estudio reciente dedicado al análisis de los objetos en la escuela afirmábamos que “los objetos tienen voz”[108], en el sentido de que están allí, antes que nosotros y nos poseen en un sentido casi literal: son la prueba tangible de que nunca estamos solos, aunque cerremos la puerta del aula y creamos ser libres por completo. Por su intermedio asumimos las herencias de pedagogías arcaicas que nos preceden y nos dan movimiento. Los objetos están vivos y nos dan vida. Los gestos que adoptamos para enseñar se prolongan y se precisan en los objetos que sostenemos. Por eso, en parte, no hacemos todo lo que decimos y no dejamos de hacer todo lo que criticamos. No estamos solos: nos acompañamos de objetos que nos vigilan y cuidan que no nos desviemos de la senda.

Objetos como piezas de un escenario

En la escuela tradicional, en el marco de lo que usualmente se define como una situación de clase, el sistema de objetos de la enseñanza funciona triangularmente: el *pizarrón* muestra y establece lo que se ha obtenido de un espacio legitimado y oficializado por el *libro* y que el *cuaderno* luego reproduce, acepta, asimila y conserva como un relato incrustado en la vida escolar. Cada objeto representa a uno de los extremos de la situación didáctica tradicional, como lo muestran las siguientes figuras.

[108] Brailovsky, D.: *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*, Rosario: HomoSapiens, 2012.

El triángulo didáctico y el triángulo material (F: Brailovsky, 2012)



Lo que convierte a estos tres objetos en sostenes de la situación de clase es el modo en que brindan apoyo a las reglas tácitas de la clase: atender las explicaciones, anotar, realizar las tareas. Pero en los jardines de infantes los niños no usan habitualmente un cuaderno de clase, ni la maestra suele organizar su enseñanza bajo la forma tradicional de la clase. Sin embargo, existen muchas situaciones en la jornada escolar del nivel inicial, donde estas condiciones se evocan constantemente. Si la maestra propone un juego, previamente expone explicaciones o consignas acerca del modo de jugarlo. Si se realiza una experiencia directa, al anticiparla coordina un diálogo, ofrece ejemplos, muestra imágenes, convoca al grupo a reunirse para escuchar una canción. Hay, en fin, numerosas situaciones donde los maestros y el grupo se reúnen conforme a reglas parecidas a las de una clase.[109] Y lo que muchas veces distingue a estas situaciones de las situaciones tradicionales de clase, es la presencia y el uso de objetos. Una reunión entre docente y alumnos en la que uno o más objetos aparecen como ocasión de conversar, como oportunidad para interrogarse, como portadores de conocimientos y de estilos, es más que una clase tradicional, porque no limita sus acciones a la explicación del docente y la atención del alumno, sino que propicia un vínculo más dialógico, donde se comparten las preguntas tanto como las respuestas.

La pregunta que emerge entonces es ¿Qué objetos llevar a la sala y cómo emplearlos? Analicemos algunas posibilidades en las que los objetos son piezas de un escenario donde maestros y alumnos comparten una conversación.

Los objetos son testigos, porque vienen desde lejos en el espacio y el tiempo.

El objeto puede ser entendido como un interlocutor más en la conversación que compartimos con los chicos. Y en ese sentido, se trata de un interlocutor ocasional, un extranjero, un algo-alguien que proviene de otros tiempos o espacios. Y de esos tiempos y espacios lejanos, el objeto trae algunas huellas, algunos relatos, algunas pruebas visibles. Ya a fines del siglo XIX, existió una pedagogía basada en esta posibilidad, la de interrogar a los objetos. Se la llamaba “lecciones de cosas”[110] y allí

---

[109] En otro capítulo de este mismo volumen hemos desarrollado esta idea bajo el título “Juego y transmisión: ¿es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?”.

[110] Alcántara García, P.: Educación intuitiva y lecciones de cosas, Madrid: Gras y Compañía, 1881.

se entablaba una conversación extensa y detallada acerca de los distintos rasgos del objeto elegido. La pedagogía que rodeaba a los conocidos dones de Fröebel no era ajena a este tipo de procedimiento, del que se la reconoce como un probable antecedente.

El objeto traído a la sala como testigo es un objeto que cumple con alguna de las siguientes cualidades: o bien es a) un objeto antiguo, que puede ayudarnos a comprender el modo de vida de otros tiempos, o bien es b) un objeto traído de un lugar lejano o exótico, o bien es c) un objeto cuya rareza reside en otras características, por ejemplo: estar escrito en un idioma extraño, trabajado con técnicas poco frecuentes o realizado en tamaños y escalas fuera de lo común. Ejemplos de objetos como testigos: un sombrero de los años 40', un periódico escrito en chino, un libro en miniatura; pero también: un cassette de audio, un video en VHS, un walkman de los años 80', un teléfono de disco; y por qué no: un boleto de autobús de otra ciudad, unos zapatos de payaso. Para descubrir qué objetos pueden ser testigos que participen de nuestra enseñanza ofrecida como una conversación, debemos indagar los recortes de las unidades didácticas, los temas de los proyectos, los ejes de las secuencias didácticas, y hacer un ejercicio de imaginación a partir de la pregunta: ¿Qué objetos interesantes puede haber en esos universos de conocimiento?

Los objetos son evidencias de los sistemas a los que pertenecen

El objeto como *evidencia* es una pieza de un sistema mayor. De un sistema físico o mecánico, como un artefacto, pero también de un sistema social, legal, lógico, lingüístico, etc. Una pieza del rompecabezas que permite elaborar conjeturas acerca de la figura toda. Un adorno, por ejemplo, una pieza decorativa, permite reconstruir un estilo, un utensilio permite conocer una tarea, un insumo trae pruebas sobre un producto. Casi todos los niños han visto alguna vez un piano o una guitarra, pero pocos habrán visto el mecanismo interno de la tecla accionando el martillo que golpea la cuerda. O habrán reconocido en la clavija el sistema de una rueda que enrosca y estira las cuerdas, para hacerlas sonar más agudo o más grave. Traer a la sala una servilleta antigua que tiene bordadas las iniciales alguien es un modo de iniciar una conversación sobre las costumbres populares y aristocráticas. Realizar una conversación en presencia de instrumentos que se empleen en escenarios poco habituales para los chicos, es un modo de ampliar su mirada sobre el mundo. Un machete (de los que se usan en zonas de monte para desmalezar y abrirse camino en la selva) invita a pensar en la vida rural. Un carnet de socio de un club es una puerta para comprender lo que significan las instituciones sociales, como los clubes deportivos, y sus sistemas de control, de pertenencia, de identidad. Si el maestro trae a la sala "verdades" sobre un mundo que está allí afuera (y que no siempre es posible salir de la escuela para verlo en persona) este tipo de objetos ayudan a mostrar pruebas cercanas de aquellas verdades. Los objetos como evidencias desafían el carácter artificial del aula, que finalmente no deja de ser un lugar de reunión más o menos aislado del mundo. Gracias a los objetos, la realidad social puede ser algo más próximo y accesible.

Los objetos son espejos en los que podemos mirarnos.

El objeto como espejo en el que podemos mirarnos es un objeto conocido, cotidiano, que estuvo y está allí todo el tiempo, pero al que no le habíamos hecho preguntas, al que nunca habíamos interrogado. ¿Por qué los cuentos de la biblioteca están protagonizados (casi todos) por animales? ¿Por qué este bebé de juguete no posee órganos genitales de ningún tipo? ¿Por qué en los dibujos que ellos mismos hacían el año pasado, o hace algunos meses, no aparecen detalles o escrituras que ahora sí aparecen? ¿Por qué algunas cosas de la sala se nos rompieron, y otras no son fáciles de romper, aunque se hayan golpeado? Como decíamos al comienzo, los objetos hablan de quiénes somos, de cómo somos. Y ponerlos al frente para hacerles algunas preguntas ¿incómodas? ¿Inusuales? Es un modo interesante de conocer, y de conocernos.

Los objetos tironeados: ¡es mío!

Los objetos no son sólo un escenario para la enseñanza y el aprendizaje. En el nivel inicial, y especialmente en las salas de niños menores, los objetos son el escenario por excelencia de los conflictos. Las disputas entre los niños, con mucha frecuencia se desarrollan alrededor de objetos y posesiones: juguetes, espacios, proximidad o exclusividad respecto de los adultos, y objetos diversos que por distintas razones y circunstancias reclaman como propios o sobre los que se sienten portadores de algún derecho. No hay docentes de la primera infancia que no reconozcan estas peleas entre los niños como un continuo eje de conflictividad, por las dificultades en materia de organización grupal que estas disputas entre los niños ocasionan. A pesar de ello, se trata de un asunto poco teorizado y para el que existen pocas ideas, pocas palabras y pocas sugerencias. Se establecen mínimas distinciones al interior de esta cuestión y las intervenciones sugeridas se limitan al clásico “hay que compartir”. En este apartado dedicaremos algunas páginas a retomar estas disputas por objetos, aparentemente ligadas al egocentrismo infantil, pero que admiten también ser interpretadas de otras maneras.[111]

Existe una posición muy habitual para explicar las peleas de los niños por objetos, que intentaremos problematizar aquí. Los conflictos suelen ser atribuidos a cualidades psicológicas de los niños (el egocentrismo infantil, la etapa anal) o a circunstancias familiares o vitales, algunas de ellas típicas de la edad (el nacimiento de un hermanito, una mudanza, la separación de los padres). La consigna emergente ante los conflictos es “compartir”: nada puede llevarse al jardín si no se asume la premisa de permitir a otros tocarlo, tenerlo, probarlo. Los alimentos pueden traerse, pero en cantidad suficiente para todos. Si el objeto disputado es divisible, la medida más justa es la salomónica: una parte a cada uno; y si no es divisible, la opción correcta es el establecimiento de turnos. Una de las pautas de

---

[111] Se retomarán algunas conclusiones de un estudio de campo desarrollado hace algunos años, y del que pueden hallarse referencias bibliográficas previas, de las que como se verá hemos echado mano aquí para analizar ejemplos y escenas: Brailovsky, D.: “Hay que compartir…”. Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja”, en *Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653, Vol. 39, Nº. 3, 2006*, disponible en Internet en http://www.rieoei.org/deloslectores/1316Brailovsky.pdf

socialización más destacadas en el discurso evaluativo de los docentes de Nivel Inicial es, de hecho, la capacidad de respetar los turnos.[112] Sin embargo, si observamos las situaciones en forma detenida, podremos reconocer que no todas las disputas son iguales entre sí. No a todas (de hecho, a muy pocas) puede reconocérselas como situaciones en las que lo que sucede es que falte voluntad de compartir. Lo que más habitualmente sucede es que son situaciones de exploración de las cualidades sociales de los objetos, en las que el verdadero interés del niño no está puesto en el juguete sino en su compañero, o en el docente.

A continuación, se comentarán cuatro contextos para interpretar los conflictos entre los niños, alrededor de la propiedad o tenencia de los objetos. Cada uno de ellos dibuja una escena genérica, con sus particularidades. Presentarlas de este modo es una invitación a reconsiderar, en cada caso, el abanico de sutilezas que estas situaciones conflictivas presentan, para intervenir en forma ajustada y consciente.

Los “objetos del hijo” y los “objetos del alumno”

Los chicos desarrollan, tras un importante caudal de experiencias al interior del jardín, la increíble habilidad de construir identidades paralelas: ser niño y ser hijo. En los momentos de ingreso y egreso al jardín, su rol social muda de una manera crucial. Y esta transición, esta necesidad de ajuste a un nuevo rol, con reglas distintas, es trabajosa y traumática. Por ese motivo, muchas veces se alivia apoyándose en objetos, que se usan en el hogar junto a los padres y aparecen en el ámbito del jardín. Por ejemplo: objetos del ritual de sueño, la ropa, o la mochila en la que los niños guardan sus pertenencias, o juguetes traídos de sus habitaciones. No es casual entonces que mochilas, cuadernos, camperas y juguetes traídos del hogar sean algunos de los objetos que con mayor frecuencia se sitúan en el centro de la escena de los conflictos que tienen lugar bajo la forma de disputas por la propiedad.

¿Cómo intervenir en estos casos? La consigna de “compartir” no parece ser la más indicada, dado que el objeto parece brindar apoyo a un proceso que el niño debe atravesar, y que tiene menos que ver con su capacidad de compartir que con el desafío que le impone la propia escolaridad: convertirse en alumno. De este modo, frente a los conflictos en los que se involucran los “objetos del hijo”, las mejores intervenciones podrían hallarse en el acompañamiento en esos procesos y en la búsqueda de contextos y dispositivos oportunos para tener y usar esos objetos. Los “objetos del alumno”, en cambio, los que forman parte del equipamiento escolar, los que el jardín ofrece, regula, emplea, serán pasibles de un tratamiento diferente.

---

[112] BONADERO, M.: “La mirada infinita del docente”, entrevista en Antes de Ayer, http://www.infanciaenred.org.ar (consulta: nov. 2005).

Dar y quitar objetos como formas de explorar las relaciones entre pares

Existe una edad en la que a los bebés les fascina el juego de dar y recibir objetos. Los gestos exagerados de los adultos, al entregar, recibir y agradecer este traspaso de objetos, son el acompañamiento perfecto de este juego que, visiblemente, produce en los pequeños la fascinación de haber entablado un punto de contacto simple pero nítido, con el otro. El placer del juego es el placer de constatar que el otro está allí, que acusa recibo del gesto propio, que regala una grata reciprocidad. Cuando, en las salas de deambuladores o de dos años, los chicos se sumergen en el mundo fascinante de las relaciones horizontales, uno de los recursos de los que echan mano para orientarse y explorar esas relaciones es parecido a este juego del bebé: dan, y más frecuentemente quitan objetos a los otros, y miden sus reacciones.

Si en algo se diferencia el jardín al hogar es en el hecho de que allí tienen lugar, por primera vez, relaciones horizontales atravesadas por normas institucionales. Del otro-adulto pueden asumirse (desde la perspectiva del niño) referencias próximas en las figuras parentales, y puede además situarse políticamente con mayor seguridad, pues el otro-adulto se constituye desde una relación asimétrica fundante. Al otro-par, en cambio, es más difícil construirlo como semejante, el otro-par es un misterio fascinante que demanda una investigación profunda. Y cuando los chicos son de menos edad, y no está disponible el lenguaje para echar luz a esas relaciones y sus intenciones, la herramienta principal es el cuerpo.

De este modo, saber sobre el otro es, también, saber lo que el otro tiene, lo que el otro hace con ese objeto, el apego del otro, visible sólo en sus reacciones.

El niño mira a su compañero que tiene entre sus manos un autito azul. Se acerca, se inclina sobre él y toma entre sus manos el juguete. Mientras se incorpora, observa la gradual transformación en el rostro del otro: la mirada que se intensifica, la cara que se frunce, los ojos que se humedecen, el llanto a punto de estallar desde los ojos que siguen aún la pista incierta del juguete perdido. El niño se apresura entonces a devolver el autito a su compañero, que lo recibe sorprendido entre sus manos. Se ha sosegado el llanto, esboza nuevamente una sonrisa. Pero la escena no termina. De hecho, lo que sucede a continuación es lo que realmente interesa: el niño vuelve a retirar el juguete de las manos de su compañero, y se queda contemplando nuevamente la escena de su sufrimiento. Y otra vez vuelve a restituirlo en el instante exacto en que el llanto está a punto de desbordarse. El ciclo volverá a repetirse. Y la próxima vez que retire el juguete, esperará un poco más para devolverlo, y escuchará nítido el sonido del llanto, antes de apagarlo una vez más con su gentil devolución.

No es sadismo: es curiosidad. Es pasión por comprender el enigma del otro. Los niños (como los adultos) no comprenden la fuerza de una ley hasta que la rompen, la desafían, la transgreden, y contemplan las consecuencias. Este tipo de escenas,

nuevamente, no demanda sólo ni principalmente un mandato universal de “compartir”: requiere una intervención del docente que ponga palabras descriptivas a una situación que el niño vive como un enigma. Requiere la descripción de los sentimientos, de las motivaciones, de las reacciones. Y, claro, la invitación a ejercitar un trato sensible y respetuoso.

Lo que el maestro toca, se cotiza

Cada mañana, los quince niños desayunan juntos en una extensa mesa de compartida colegialidad, cantos, alegría. Cada mañana sus maestros comparten con ellos este ritual cotidiano. Los niños toman sus colaciones de leche en pequeñas tazas rojas. Los adultos beben su café en unas tazas un poco más grandes, y de color verde. Las tazas rojas y las tasas verdes se entrechocan cada vez en un brindis lúdico, antes de comenzar. El encuentro cobija la confianza, en las tazas unidas se lee la intensidad de ese grupo que acoge, que brinda crianza. Pero cierta mañana las cocineras no han dado con la cantidad suficiente de tazas rojas y han debido traerle a algunos niños tazas verdes, como las de los adultos. La armonía habitual, entonces, el encuentro cordial, se ha convertido de pronto en un inusitado campo de batalla: decenas de manos forcejean para hacerse de las tazas verdes, que agitan su contenido salpicando mesas y sillas. Los brindis cordiales han dejado lugar a una reacción brutal, con la inmediata reprimenda de las maestras. Una docente se ha puesto de pie y ha golpeado con fuerza una pared, para llamar a los niños a silencio. La cocinera, desconcertada, retira las tazas verdes y se las lleva a la cocina a toda prisa.

¿Qué sucedió? ¿Por qué todos los chicos enloquecieron por las tazas verdes? ¿Por qué forcejean para estar al frente en la fila y darle la mano a su maestra? ¿Por qué desean, de entre todos los libros de la biblioteca, el que recientemente fue mostrado por el docente al grupo? Porque existe un deseo de poseer un objeto cuyo valor ha sido asignado por el docente o por el grupo en el contexto del juego o de las actividades escolares coordinadas por el docente. Poseer ese objeto representa una suerte de “trofeo”, y en su posesión subyace un privilegio otorgado al niño poseedor por el maestro, líder natural del grupo.

Esta forma de entender el sentimiento de propiedad de los niños es probablemente la que en mayor medida desafía las hipótesis espontáneas desde las que se interpretan los conflictos entre los niños, pues sitúa el origen del proceso desencadenante en la figura del docente. Cuando lo que hace a un objeto deseable y valioso es el lugar que le ha otorgado el docente, el criterio para intervenir tendrá que ver principalmente con una toma de conciencia por parte del maestro de sus capacidades para dotar de valor a los objetos, para obrar en forma justa y ecuánime. Como en toda distribución de objetos valiosos, hay principios de justicia que regirán y serán reclamados por los chicos. ¿Hay que compartir? Claro, hay que compartir. Pero no se trata de un mandamiento universal, sino de la idea (más interesante), de cuidar el modo en que las atenciones, cuidados y enseñanzas del

maestro, representadas en los objetos que toca, usa y nombra, son repartidos entre los niños y niñas del grupo.

Tener el objeto del otro, es tener al otro: es ser el otro.

En el arenero, la niña juega con una pala: quiere construir un castillo. Mientras mueve la arena de un lado a otro, trazando elipses y líneas, Otro ha venido a su lado y toma entre sus manos la pala. Y no acude de regreso para sosegar el llanto de la niña, sino que lo contempla, con curiosidad. El llanto va apagándose por sí mismo, la niña se aleja un poco de la escena y finalmente, mientras se consuela a sí misma con un balanceo de cabeza y unos últimos sollozos, toma del piso un balde con manija, y retoma su juego. Al minuto, sin embargo, regresa este Otro y se hace también del balde, dejándola otra vez con las manos vacías. Se intensifica el llanto, crece la sensación de injusticia y desamparo; la niña busca inútilmente la mirada de la maestra, que distraídamente conversa con otros adultos a lo lejos. Nada sucederá hasta que su llanto vuelva a apagarse, y recurra a otro juguete para consolarse: una pelota. El Otro, como es ya dado imaginar, dejará entonces el balde cerca de donde había dejado la pala, y se acercará a paso acelerado para hacerse de la pelota…

Si como vimos en el punto anterior, el maestro y su liderazgo se proyecta sobre los objetos que usa, algo similar sucede con los propios niños. Cuando un niño usa un juguete, un material, etc. ese objeto se convierte, de algún modo, en un atributo del sujeto. Tener lo que el otro tiene no es necesariamente un impulso dirigido al objeto, sino un acto de investigación y de identificación con el niño que lo posee. Como puede verse en el ejemplo anterior, lo que al niño le interesa no es *el* juguete, *un* juguete, sino cualquier juguete u objeto que su compañera tenga entre las manos. El objetivo es ella, no el objeto.

Este deseo de los chicos de tener lo que tiene el otro, donde el objeto es reclamado y querido porque el otro lo tiene, encuentra una variante en los casos en que aparece un impulso a reforzar la posesión que el otro amenaza. En ese caso, defender el objeto equivale a defender la integridad del yo; es el otro el que se ha identificado y es la propia identidad la que está resaltada. En otros casos, se expresará como el deseo de poseer lo que el otro desea poseer. Muchas veces un niño dice “yo quiero...” y otros niños “se contagian” el deseo de eso mismo. Esta sería una variante de este mismo fenómeno, aunque tal vez sería aquí más adecuado decir que lo que el niño desea tener es el deseo del otro.

Queda entonces claro que en las disputas por objetos en el jardín, las situaciones pueden analizarse más allá del mandato universal de compartir, reconociendo las diferencias entre distintos contextos que permiten comprender las motivaciones de los niños, que raras veces son reductibles a una explicación psicológica (“es egocéntrico”) o moral (“no sabe compartir”). Por el contrario, las explicaciones más consistentes se relacionan con el hecho de que los niños no sólo exploran las propiedades físicas de los objetos, sino también sus propiedades sociales.

Cap. 11 – Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial

Podría suponerse que cuando uno va a leer (o incluso a escribir) acerca de los maestros jardinero varones, se enfrentará a dichos tales como: “¿por qué son tan pocos?”, “Deberían ser más”, “Es importante para los niños que también haya varones en el jardín”, “Ellos tienen tanto derecho como las mujeres de ser maestros”, etc. Este capítulo tratará sobre los maestros jardineros varones, pero no se ocupará principalmente de estas cuestiones. Las aborda, claro, pero como un paso hacia otro problema más relevante. Digámoslo ya mismo, en el primer párrafo, para que no queden dudas: este capítulo se trata sobre la idea de que la profesión docente no está hecha a la medida de nadie. Esto se hace evidente en el caso de los maestros jardineros varones, porque en muchos sentidos pareciera que la profesión “no les queda” y necesitan acomodarla un poco. Pero la idea se presenta en realidad como una oportunidad para quienes creemos que vale la pena intentar una reapropiación de los códigos del oficio, una reinvención de sus gestos, sus procedimientos, sus principios. Seamos hombres o mujeres.

Para indagar y conceptualizar la experiencia de los maestros jardineros es necesario considerar dos escenarios: el del jardín de infantes como ámbito escolar, con sus características y especificidades, y el de las identidades de género como

construcciones culturales complejas que adquieren rasgos particulares en el contexto escolar. El imaginario social ha ido pincelando nuestra profesión de atributos y expectativas, al punto de que es sencillo reconocer una serie de "rasgos demandados" para ocupar el lugar del docente en el Nivel Inicial. Para desempeñarse en ese rol (dirá el discurso instituido) es preciso ser comprensivo, paciente, contenedor, y vincularse afectivamente con los niños. Por otro lado, las referencias más instaladas respecto de los rasgos masculinos, lo que sería la definición hegemónica y naturalizada de lo que significa ser varón, imponen la necesidad de ser fuerte y no expresar las emociones.[113] O al menos esto es lo que dictan los estereotipos más arraigados de la masculinidad. Como puede reconocerse, entre ambos universos parece delinearse, en principio, una contradicción que conduciría a suponer una incompatibilidad. ¿Cómo conciliar la sensibilidad con la racionalidad, las prácticas inspiradas en la crianza y el hogar y los escenarios típicamente masculinos del trabajo? ¿Cómo explicar la convivencia de una afectividad docente vigilada por la moral escolar y una afectividad masculina dictada por los mandatos de la masculinidad hegemónica?

Este entrecruzamiento, sin embargo, ha producido en las últimas décadas algo muy diferente a esta hipótesis de incompatibilidad. Los maestros jardineros eran apenas un puñado en los años 90, y aunque siguen siendo hoy una inmensa minoría respecto de las mujeres, ya se cuentan de a miles en Argentina y otros países de la región. Son aceptados y reconocidos en las instituciones, y se los representa en películas o series televisivas como ejemplos de historias de vida dignas de ser contadas. Los medios de prensa realizan con regularidad pequeñas investigaciones periodísticas, en general caracterizadas por un curioso interés en "ver de cerca" al personaje. La aparente dicotomía entre los requisitos del hombre y los del educador infantil parece haber dejado paso a las coincidencias: en ambos casos se espera del sujeto un rol protector, una actitud de guarda hacia aquellos, más débiles, que están bajo su dominio. En ambos casos hace falta una legítima distancia que se expresa en términos de un ejercicio de poder que a la vez que sujeta y limita, protege y asegura. Cuando enseguida ahondemos en las experiencias de los maestros jardineros y sus estrategias para para legitimarse en la profesión, no será extraño hallar que una de las formas más características y distintivas a que los maestros varones han mostrado apelar a la hora de vincularse con los niños, es su forma particular de construir (y reflexionar sobre) una relación corporal con ellos.

Estas páginas se basan en los testimonios de una docena de maestros jardineros que generosamente relataron sus historias en una serie de entrevistas abiertas, en el marco de una investigación anterior.[114] Los maestros jardineros varones son sujetos que, a partir de una diferencia que parte del género, se proponen (o se ven forzados a) construir un modo diferente de habitar la escuela infantil. Así como "no les queda" el delantal, y se ven obligados a realizarle algunos ajustes (quitarle los detalles decorativos en el cuello, o el bolsillo tipo canguro), en algunos otros

[113] Connell, R.: Masculinities, Polity Press, Cambridge, UK. 1996.

[114] Brailovsky, D.: "Maestros jardineros varones, un estudio sobre la normalidad escolar", Tesis de Mestría, UdeSA,

sentidos sienten que “no les queda” la profesión. Del mismo modo que le habían hecho ajustes al atuendo, entonces, se los hacen a sus modos de habitar el rol docente. Y esto es interesante desde una perspectiva de género, por qué no, pero lo es mucho más desde una perspectiva pedagógica más amplia. Se trata de docentes que se ven forzados a hacer algo que siempre se destaca como imprescindible: reflexionar sobre su rol, sobre la estética, la política y la ética de su tarea.[115] Los maestros jardineros varones son un caso interesantísimo de estudio, a pesar de lo exiguo de su número, por esa razón: son reflexivos forzosos.

Siempre han existido dentro de las comunidades educativas del nivel inicial íconos que representan cambios, deseados, miradas progresistas sobre la profesión y sus tareas. Parece ser que los maestros varones condensan, por distintas razones, un ejemplo sobre el que estas ideas se retoman y se debaten. Muchos de los ajustes que estos maestros realizan a sus prácticas se pueden reconocer como íconos de la mirada reformista que atraviesa el nivel inicial en un sentido genérico, comprometiendo a varones tanto como a mujeres: los encabezados de las notas (mejor “Querida Familia” que “Papis”), la estética despojada de estereotipos, el abuso de los diminutivos, la infantilización de las relaciones, el lugar otorgado a los fundamentos teóricos, entre otras cuestiones. Esto no significa, como luego veremos, que por ser varones sean reformistas ni progresistas, sino otra cosa, más compleja: que las expectativas que se depositan sobre ellos, por ser atípicos (desde el género) se ven como oportunidades para volver a pensar estas otras cuestiones, que pueden también pensarse independientemente de cualquier cuestión de género.

Prejuicios positivos y negativos

Lo anterior esconde también –ahora sí, pensándolo en términos de género – una falacia. Para el maestro varón, decir “papi” a los padres de sus alumnos lo pondría en un lugar incómodo, por el sólo hecho de ser varón. En ese sentido, encabezar las notas de otra manera es parte del ajuste que, en lo personal, debe hacer a las prácticas desde su lugar de educador infantil. Pero a la vez muchos maestros esgrimen con orgullo su credencial reformista, y desarrollan fundamentos pedagógicos y estéticos que apoyan el cambio. Esta doble motivación para el cambio (ajustarse a un “modo masculino” y asumir la militancia de un plan de reforma) es un mecanismo que podría interpretarse como: “lo que hagan los varones por ser varones, sólo podrá contribuir a mejorar lo que las mujeres no veían necesario cambiar”. Desde esta visión (que aquí cuestionaremos) los varones serían “reformistas naturales” y podrían contribuir a acelerar y afianzar las proclamas de cambio existentes en el campo de la educación infantil. Esta visión sobre los maestros jardineros es, a todas luces, un prejuicio. Positivo en relación a ellos, pero prejuicio al fin.

---

[115] Cf. SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

Junto con el prejuicio positivo que acabamos de analizar, existe otro, negativo. Los maestros jardineros tienen en cuenta, en sus prácticas, tanto "lo que es" como lo que parece, lo que pensaría quien lo viera, y lo que sugeriría a quien lo escuchara contado. Se trata de dimensiones de su visibilidad que la sospecha que recae sobre ellos los obliga a tener en cuenta. Cual fantasía catastrófica que estructura su experiencia, la escena temida de los maestros jardineros es la de ser injustamente acusados de abuso sexual, violación o delitos sexuales cometidos contra sus alumnos. Esta escena temida los conduce no sólo a trabajar con la puerta de la sala abierta, sino a establecer alianzas de protección y garantía con los directivos de los jardines y a cultivar cierto tipo de relaciones con las familias de los alumnos. Es probablemente por esta escena temida y por su efecto desgastante – sumada a los dilemas económicos que enfrentan al verse amenazado su mandato de "proveedores" masculinos, dados los magros salarios docentes - que las carreras de los maestros jardineros tienden a ser cortas, y que en muchos casos abandonan la profesión cuando aparece una alternativa interesante de trabajo.

La escena temida se reedita en episodios cotidianos que los maestros recuerdan con todo detalle. Se trata en general de renuencias de los padres a que los maestros acompañen a los niños o niñas al baño, o de malentendidos a partir de relatos de los chicos. Veamos un ejemplo, surgido del trabajo de campo de esta investigación. Un maestro relata:

> Un día, a la salida, cuando casi todos los chicos se habían ido, veo que me espera la madre de una nena, Agustina. Y me dice algo así como: "yo respeto tu trabajo, me doy cuenta que tenés muy buena onda con los chicos, y Agus te quiere un montón, pero me sentiría mejor si cuando ella necesita que la acompañen al baño, o cambiarse, o esas cosas, que lo haga la maestra auxiliar". En ese momento me surgió decirle que bueno, que no se preocupe, que no tenía de qé preocuparse. Pero pensándolo mejor después, a mí el planteo me dejaba en un lugar muy feo, muy oscuro... No tenía ninguna razón para pensar mal de mí, era un prejuicio absoluto.

Frente a esta escena temida, y frente a estos episodios que la reeditan y sostienen su intensidad y su carácter amenazante, aparecen recursos que atenúan sus efectos. En muchos casos remiten a las representaciones familiares. El recurso de mostrarse como padres de familia, o provenientes de una "familia de docentes", por ejemplo, los presenta como "gente de bien" y los aleja de la escena temida frente a los prejuicios de los demás. El recurso puede definirse como un refugio en lo doméstico, que llama la atención frente a la proyección de lo doméstico define al docente de nivel inicial en el imaginario social. Simetría confusa, sugiere que si la maestra jardinera es (tradicionalmente y equívocamente) etiquetada como una "mamá aumentada", una "segunda mamá", o en cualquier caso un apéndice del clima hogareño, que se proyecta en el escenario escolar, el maestro jardinero necesita refugiarse en lo doméstico porque carece en principio de ese respaldo legitimante. Otro subterfugio habitual para sortear las sospechas es el refugio en lo académico, que caracteriza a los maestros muy centrados – a veces en forma excesiva y hasta impostada – en la parte técnica de su labor.

Imagen, presencia y figura

Los maestros jardineros son enormemente demandados en los jardines, y aparentemente se espera de ellos que cumplan una representación de la “presencia masculina”, la “imagen masculina” o la “figura masculina”. De hecho, bajo estas tres denominaciones aparece expresado en el discurso de las directoras, padres, colegas y en la opinión general de las personas, este mandato de ofrecer “modelos de rol”. Examinemos los términos. Tanto presencia como imagen y figura son referencias al cuerpo, a su exterior, a lo que se ve (“una mezcla de ser una estrella y un mueble más”, bromeaba un maestro refiriéndose al modo en que su presencia en el jardín era motivo de exaltación y asombro para los visitantes) pero esos tres términos describen además a un cuerpo inmóvil, un cuerpo rígido que se muestra y se expone como modelo, pero que no actúa sobre otros cuerpos más que por medio del ejemplo.

La presencia se opone a la ausencia: al jardín de infantes artificial, por ser un mundo de mujeres en el que no pueden entrar los hombres. La presencia remite a la ruptura del primer hermetismo, al derribamiento de los primeros muros. El término imagen sugiere también visibilidad: no se trata de estar de cualquier manera ni en cualquier lugar, el varón en el jardín de infantes debe hacer de su visibilidad un objeto de reflexión y cuidado (como de hecho hemos visto que lo hacen, dejando la puerta de la sala abierta para no despertar sospechas). Y la imagen podría también entenderse como la piensan los políticos, en el sentido de que es preciso que allí donde hay un varón se tenga públicamente de él una buena opinión, especialmente para preservarse de los prejuicios negativos. La figura, finalmente, es el concepto que funciona como eslabón final del mandato de representar un modelo, pues la figura no sólo está, no sólo se hace ver, sino que también tiene un contorno, asume una forma, declara representar algo, se constituye en referente.

Quiénes son, dónde están

Es ya un lugar común afirmar que a los docentes les gusta hablar de sí mismos. Los maestros jardineros no resultan en ese sentido una excepción, y tal vez por eso, la ardua tarea de localizarlos, contactarlos y reunirlos, contrastó con la relativa fluidez con que pudimos entrar en su mundo de experiencias y lograr que lo describieran amplia, sincera y profundamente. También representó para algunos de ellos una singular oportunidad la posibilidad de reunirse con otros maestros varones e intercambiar sus ideas, sus temores, sus proyectos. Como es esperable en cualquier grupo, hay heterogeneidad, pero emergen algunos rasgos comunes a todos los maestros entrevistados, o de los que sin llegar a entrevistar fue posible obtener ciertos datos. Estos puntos en común, pocos pero precisos, dan en principio alguna idea acerca de quiénes son y dónde están los hombres que eligen la profesión de educador infantil.

En primer lugar, en la experiencia de todos ellos se constata un rapidísimo y constante éxito en términos de contratación, permanencia, y crecimiento en las instituciones en las que trabajaron. Aunque algunos se preocupan por atribuir el éxito a cualidades personales desvinculadas del género, parece evidente que algunos jardines tienen un marcado interés en contratarlos. La mayoría de los docentes, al recibirse, pasan un período de tiempo en el que cubren cargos suplentes en forma intermitente, se desempeñan como auxiliares, suplentes, ayudantes, etc. y no gozan de la posibilidad de elegir dónde y cómo trabajar. La experiencia laboral de los maestros jardineros, en cambio, muestra una tendencia al logro relativamente rápido de contrataciones satisfactorias o acceso a cargos.

Otra característica de los maestros jardineros es que se desempeñan principalmente en el sector privado, o bien en jardines públicos “de renombre”, o con características especiales por ser muy prestigiosos y tradicionales. Algunas de las ventajas que representa para ellos el sector privado tiene que ver con las diferencias en el acceso a los cargos en ambos sectores de gestión. Si las escuelas de gestión privada eligen contratar a los maestros jardineros varones, obviamente a ellos no los beneficia laboralmente un sistema como el de la escuela pública, donde el acceso a los cargos depende de la ubicación por orden de méritos en un extenso listado de docentes de ambos sexos. El sector privado, donde las escuelas tienen la potestad de elegir a sus docentes, se presenta para ellos como una opción más ágil de acceso al cargo. Por eso, si bien hay maestros varones en ambos sectores, tienden a perdurar en la profesión los que hacen carrera en el sector privado. Sin embargo, existen también otras razones. Hay una demostrada tendencia de los sectores de clases medias y altas – segmentos que concurren al sector privado – a asignar en menor medida marcas genéricas a esta profesión y a sostener una opinión favorable respecto de la posibilidad de que un varón sea docente de Nivel Inicial. Wainerman en efecto ha mostrado el modo en las clases bajas tienden a asignar una mayor marca genérica a las ocupaciones, y ha mostrado cómo esta incidencia es incluso mayor en el caso de esta profesión.[116] Una tercer razón, que no surge de las entrevistas sino del cruce de estos datos de inicio con los aportados por Wainerman, sugiere la mayor receptividad que tienen los maestros jardineros en comunidades de nivel socioeconómico alto: además de ser un contexto para conseguir trabajo con mayor rapidez, en el sector privado los maestros jardineros tienen mejores probabilidades de ser vistos como progresistas que desafían estereotipos, antes que como pervertidos que llegan al jardín de infantes con una agenda oculta de abusos.

La inclusión de varones en la profesión docente es un gesto de mixidad, superador de prejuicios y que representa un avance en términos de justicia. No obstante, no nos engañemos: las instituciones siguen existiendo en un mundo social atravesado por valores de género que no se borran de un plumazo. A pesar del empeño que los maestros jardineros ponen en subrayar los argumentos que los ponen en pie de igualdad con las mujeres, es difícil negar que el género juega un papel muy

[116] Wainerman, Catalina: *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?*, Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2005

importante en su experiencia. Las entrevistas fueron mostrando que entre los maestros y sus colegas y directivos se van conformando, muchas veces en forma tácita, alianzas implícitas basadas en la necesidad de proteger al maestro de los prejuicios o las falsas acusaciones. Pero que a la vez, muchas veces derivan en la aceptación, capitalización y “camuflaje” de los privilegios de los que son objeto en la formación y el ejercicio. Y en un sentido más específico, en la obtención de mayores “permisos” que se otorgan como un aval a la innovación: a los maestros varones habría que “dejarlos hacer” pues se cree que vienen a “profesionalizar” el nivel. Como se ha anticipado, esto se vincula estrechamente con algunos supuestos de la identidad del Nivel Inicial, donde la premisa de la profesionalización expresa profundas definiciones en tensión respecto de lo que un jardín de infantes es. Y en el caso de los maestros varones, estas premisas se articulan en forma compleja con los prejuicios, positivos y negativos, que la comunidad deposita sobre ellos. La premisa de incorporar varones a la educación infantil sobre la creencia de que esto redundará en un acto de justicia y mixidad, enunciada sin fundamentos sólidos, podría estar incurriendo en los mismos valores sexistas naturalizados que pretende criticar. Más que hablar de “desfeminización”, entonces, sería oportuno hablar de una profesión y una carrera inclusivas en términos de género, que sería una formulación más adecuada.

A los ojos de las comunidades que los reciben, los maestros jardineros son portadores de transgresión. Y deben vivir con eso. La novedad contextual de su género parece hacerse extensiva a cualquier novedad posible. Por ser varones en un ámbito de mujeres, por ser audaces en ese sentido, se los supone también transgresores de distinto orden, que superan y desafían todo tipo de tradiciones en relación a la profesión. Parece ser difícil de concebir que un varón que se ha convertido en maestro de nivel inicial ejerza esa profesión sin proponerse reinventarla de algún modo.

Como comenzamos diciendo, la identidad profesional de los maestros jardineros es producto del cruce entre las características del régimen de género del jardín de infantes y las formas hegemónicas de definir el lugar del docente. De allí que no se trata de una construcción personal de cada maestro, sino de un proceso complejo de expectativas, terrenos de posibilidad y de imposibilidad, relaciones de poder que dependen de (o facilitan los) distintos modos de dar forma a esa identidad. Las estrategias de los maestros, entonces, son sólo una parte de este constructo. Concebir ese conjunto de factores como mandatos que el maestro jardinero recibe o asume es consecuente con el imperativo práctico de esta profesión, donde el hacer es un telón de fondo de cualquier reflexión. Antes de preguntarse cómo llegar a definir su identidad profesional, los maestros están frente a un grupo de niños, compelidos no sólo a reconstruir ese lugar para poder habitarlo sino también, simple y drásticamente, a cumplir su trabajo y desarrollar una buena propuesta con su grupo. En este contexto del imperativo de la acción, de la urgencia por resolver el día a día, normalmente se opera según unos pocos puntos de referencia disponibles, los más próximos, los que mejor funcionen. Los que encuentran más a mano. Los que les permiten sobrevivir.

Hemos mencionado el hecho de que la relación con los padres (varones) en particular presenta algunas características interesantes. Una de las razones por las que las familias podrían tener resistencias a que el maestro de sus hijos sea un varón es que si quienes se encargan más habitualmente de entregarlos y retirarlos del jardín son las madres, éstas podrían sentir más confianza para hablar sobre los problemas de sus hijos con otra mujer que con un varón. El alto grado de penetración de la institución en la intimidad familiar es además, como se ha desarrollado en otro capítulo, un rasgo muy propio del jardín de infantes y de su relación con las familias. En palabras de Wainerman, "lo que está en juego no es ya la relación de la maestra con el alumno sino la relación de la maestra con la madre. Al ser esta última la encargada de supervisar la educación de los hijos, le resulta menos intimidatorio tener a una mujer como interlocutora. La maestra mujer es caracterizada en este caso como "más comunicativa", "más familiar", "más abierta a las inquietudes de las mamás", que permite "preguntar sin vergüenza", "hablar de las cosas que pasan en tu casa".[117] En virtud de ello, y recíprocamente, parece existir en los maestros una sensación de representar para los padres varones una oportunidad de tener una mayor o una diferente participación en la escolaridad de sus hijos. A la vez, pueden reeditarse los clásicos "celos" entre la maestra y la madre, esta vez entre maestros y padres varones.

Cuando las comunidades escolares definen a los maestros jardineros varones como "modelos de rol", hacen referencia, tácitamente, a dos fundamentos diferentes: uno *psicológico* y otro que podría denominarse *social*. En el primer caso, el argumento se apoya en la maleabilidad de la infancia temprana, que haría necesario un referente sólido en lo que se refiere a la afirmación de la masculinidad del pequeño. El costado social remite a las nuevas configuraciones familiares, y al hecho de que la escuela debería hacerse eco de los cambios en la sociedad. Ambos argumentos son, en alguna medida ciertos, y de algún modo también, falaces. Sabemos que las representaciones sobre proyectos de género y valores vinculados a lo masculino y lo femenino no surgen de los modelos masculinos, sino de las relaciones sanas entre unos y otras. Sabemos también que la escuela y la sociedad en un sentido amplio forman parte de una unidad imbricada y necesariamente integrada. El desafío es, probablemente, tomar de la experiencia de los maestros varones su inquietud reflexiva, sus ganas de entender y ocupar en forma personal el lugar del docente y ver además en este fenómeno un síntoma saludable de una escuela en la que cada vez pueden caber más experiencias y más relaciones.

---

[117] Wainerman, 2005, ob.cit.

Epílogo

Cada vez que compartimos actividades de enseñanza con nuestros alumnos de Nivel Inicial abrimos puertas, tendemos puentes, sostenemos la punta de un hilo que no sabemos con certeza hasta dónde llegará ni qué vibraciones conservará de su origen. Esta incertidumbre nos anima a ser utópicos, y a la vez nos convierte en arquitectos de edificios invisibles, que crecen en un futuro lejano y apenas imaginado, pero que tienen además una existencia muy real, aquí y ahora. He escrito estas páginas con más preguntas que respuestas, simplemente para abrir una conversación, una conversación en el camino con quienes comparten esta bellísima vocación, que es la enseñanza y la reflexión sobre la educación. Quisiera concluir estas páginas con un brevísimo relato personal que, creo, dice algo sobre este espíritu de enseñanza y la ética que le subyace.

Clara fue mi maestra en sala de 4 años. Recuerdo que era, además de maestra, actriz. Que no era joven ni rubia, como se supone que son las maestras jardineras en los dibujos de algunas revistas didácticas, sino madura, morocha un poco canosa y de mirada dulce. Que nos hacía jugar mucho. Que para que aprendamos cuál era la derecha y cuál la izquierda, nos hacía apoyar una de las manos sobre un cuaderno, y pasaba corrigiéndonos por las mesas. Que nos hacía pintar unos dibujos bellísimos que traía mimeografiados, porque fotocopias todavía no había. Es poco lo que recuerdo, en realidad, y mucho lo que olvidé. Incluso puede ser que algunas de las cosas que creo conservar como recuerdos no sean en realidad otra cosa que reconstrucciones posteriores basadas en los relatos de mis padres. Sin embargo, la recuerdo como el centro de una experiencia intensa y trascendente. Íntima, profunda.

Cuando estudié para ser maestro, como ella, escuché decir a mis profesores que el argumento “quiero ser docente de nivel inicial porque me gustan los niños” no era suficiente. Forjé entonces la idea de que mi motivación era, al contrario, la de ver en los niños a los adultos que serían. Mi argumento era el siguiente: cuando yo camino por la calle, y me encuentro con diferentes personas adultas, algunas me resultan interesantes, me caen bien y quiero conocerlas, y otras no. Otras, todo lo contrario. Hay gente que roba, que mata, que miente, que vive una vida profundamente hundida en la infelicidad y el odio. No todo se ve a simple vista por la calle, claro, pero digamos que esto de “yo camino por la calle” no es más que un modo de encuadrar la reflexión en una pequeña historia. Ahora bien, el argumento concluía afirmando que todos ellos, los buenos y los malos, habían sido niños. Habían tenido dos, tres o cinco años y habían despertado la ternura de los adultos. Habían soplado las velitas, se habían tirado por el tobogán, habían visto la tele, habían ido al jardín, y a la escuela primaria. Y en ese momento, tal vez todos ellos eran niños adorables. Y pensé entonces que el maestro es aquél que puede mirar al niño y ver algo más que la ternura que le provoca. No es que la ternura esté mal, no. Pero quizás, pensaba, el maestro es aquél que tiene un compromiso con el adulto que ese niño será.

Clara había sido mi maestra, y quizás había visto en el niño que yo era, al adulto que podría llegar a ser. Quizás a Clara le importó ese compromiso, y tal vez por eso hoy la recuerdo. Busqué entonces a Clara, mi maestra de la sala de cuatro. Y la encontré. Viejita ya, me atendió el teléfono y escuchó atentamente mi relato. No tenía idea de quién era yo. Tal vez por compasión al final de la conversación creyó recordar mi apellido y me devolvió el gesto trayendo mínimos detalles, en los que reconocí como protagonista probable a mi hermano mayor. No tuve el valor para sacarla de su error, porque en realidad, aunque no estaba segura de asociar mi nombre o mi apellido con mi rostro, estaba complacida y emocionada de recibir ese llamado. Pensándolo mejor en los siguientes días, me di cuenta de que esa maestra tenía justo lo que yo me había imaginado, justo lo que creo que un maestro debe tener. Tenía una construcción ética de su lugar de maestra. No es que yo fuera “un número más”, sino que yo era uno, cada uno, cualquiera, éste.

Bibliografía

- Alcántara García, P.: *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, Madrid: Gras y Compañía, 1881.
- Alemandri, P. G.: *Jardines de Infantes: plan, programas e instrucciones*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1941
- Allan, J.: “Male Elementary Teachers”, en Williams, C. L. (ed.): *Doing “women´s work”: men in nontraditional occupations*, Sage Production Editor, California, 1993 (pp.113-128)
- Allen, A. T.: “Gardens of children, gardens of god: kindergartens and day-care centers in nineteenth-century germany”, *Journal of social history*, vol. 19 issue 3, 1986 (p. 433)
- Alvarez Mendez, J.M.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata, 2008.
- Andersson, A.: *Juego-trabajo y aprendizaje*. Buenos Aires: Estrada, 1987
- Pérez Pueyo, A. y B. Tabernero Sánchez: "Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica", *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre 2008 (pp. 435-451)
- Ardèvol, E.; Roig, A.; San Cornelio, G.; Pagès, R.; Alsina, P.: “Cultura lúdica i pràctiques mediàtiques”, *Digithum*, Núm. 9. UOC., 2007. Disponible en: http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/cat/ardevol_pages_sancornelio_roig_alsina.pdf
- Benveniste, L.: "La Evaluación del Rendimiento Académico y la Construcción de Consensos en Uruguay", documento del PREAL, marzo de 2000
- Bleichmar, S. Entrevista, en *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, Número 10, Diciembre de 2006.
- Bolivar, A.: "Mejora de los procesos de evaluación", Ponencia impartida en el curso “La mejora de la enseñanza”, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia (20.09.2000)
- Bonadero, M.: “La mirada infinita del docente”, entrevista en Antes de Ayer, http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer/cuarta_entrega/fundamentos/entrevista_bonadero.asp (consulta: nov. 2005).
- Bosch, L. “Tendencias actuales en la educación preescolar” en Bosch, L. et al: *Un jardín de infantes mejor*, Buenos Aires, Paidós, 1992
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Barcelona: Ed. Laia, 1972.
- Brailovsky y otros.: *La Didáctica en crisis*, Bs. As.: Novedades Educativas, 2002
- Brailovsky, D.: “Dos lugares para el cuerpo en la educación infantil”, *Revista Novedades Educativas*, nro. 175, jul. 2005
- Brailovsky, D.: “El Jardín de Infantes, aprender a estar en la escuela”, en Scialabba, A.: *¿Qué escuela quiero para mi hijo?*, Buenos Aires: M. Brokers, 2008.
- Brailovsky, D.: “Warriors y juegos de lucha”, *Revista La Tía, Cuadernos de Pedagogía de Rosario, segunda época*, Nro. 6, agosto de 2010.
- Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011.
- Brailovsky, D.: *La escuela y las cosas*. *La experiencia escolar a través de los objetos*, Rosario: HomoSapiens, 2012.

- Broadhead, P.: “Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings”, *Early Years*, 29: 2, 2009 (105 — 118).
- Brougère, G.: “A criança e a cultura lúdica”, *Rev. Fac. Educ*. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998
- Caillois, R.: *Teoría de los juegos,* Barcelona: Seix Barral, 1958.
- Calatayud Calom, M.: "La supremacia del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aun, en la educacion primaria", *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 52, Nº 2, 2000 , págs. 165-178
- Carretero, M.: “¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje” en *Constructivismo y educación*, México: Progreso, 1997
- Casanova. M. A.: *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 1998.
- Connell, R.: Masculinities, Polity Press, Cambridge, UK. 1996
- Cupit, C.: “Superhero Play and Very Human Children”, *Early Years*, 16: 2, 1996 (22 — 25).
- Durden, T. and Dangel, J.: “Forming ethical identities in early childhood play”, *Early Years*, 29: 3, 2009 (296 — 298).
- Eccleston, S.y Zolezzi, T.: Adaptación y traducción de "Infant Gardens" de "Dickens as an educator", en López y Homar: *Educación Preescolar. Estudio de la evolución del nivel Preescolar en Europa y América*, Buenos Aires, Ciorda y Rodríguez Editores, 1948
- Elgue Patiño, M.: "La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación", *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 2 Nº 14 Diciembre 2007
- Escudero Escorza, T.: "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, 2003 - http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1
- Espinoza, N.: "La fábula del aviador: Un reflejo del proceso de evaluación universitario venezolano", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, ene-dic, nro. 11, 2006
- Fernández March, A.: "Dilema del docente universitario frente al proceso de evaluación de los aprendizajes", *Revista Thzoecoen* Año 1, Nro. 2, 2008.
- Fernández March, A.: "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria", *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34
- Fornasari De Menegazzo, L., Pzellinsly, M. y Fernández A.: La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes desde el enfoque del aprendizaje activo. Buenos Aires. Pac, 1982.
- Galperin, S.: "Supuestos básicos del método juego-trabajo", en Penchansky de Bosch, Lydia y otros. Un jardín de infantes mejor: siete propuestas. Buenos Aires: Paidós, 1992.

- García Canclini, N.: *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa, 2004

- GCBA. Aportes para el debate curricular. Enseñanza en el nivel inicial 1 y 2. (coord. Rosa Violante). 2001.
- Germani, Celia C. de y otros: *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires: Eudeba, 1969
- Gillen, J. and Hall, N.: ''Hiya, Mum!' An Analysis of Pretence Telephone Play in a Nursery Setting', Early Years, 21: 1, 2001 (15 — 24).
- Gimeno Sacristán, J.: "La evaluación en la enseñanza", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, 1992
- Gómez Suárez, A. V. (1993). El Juego-trabajo como método de enseñanza-aprendizaje en la educación pre-escolar 3-4-5 años. Modalidad juego por áreas o rincones.

- González, L. y H. Ayarza: "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe", documento de la UNNE - http://200.45.54.151/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf
- Guillén de Rezzano, C.: *Los jardines de infantes*, Buenos Aires: Kapelusz, 1940
- Gregory, E.: "Playful talk: the interspace between home and school discourse", *Early Years*, 25: 3, 2005 (223 — 235).
- Guillén de Rezzano, C.: *Los jardines de infantes*, Buenos Aires: Kapelusz, 1940
- Harf, R. y otros: *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*, Bs. As., El Ateneo: 1996
- Heredia Manrique, A.: "Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico", *Bordón* 61 (4), 2009 (39-48).
- Huizinga, J.: *Homo Ludens* , Madrid: Alianza Editorial, 1972
- Jarvis, P. "Monsters, magic and Mr Psycho: a biocultural approach to rough and tumble play in the early years of primary school", *Early Years*, 27: 2, 2007 (171 — 188).
- Jimenez Aguilar, Y.: "La aplicación de la metodología juego-trabajo en la educación preescolar", Revista Educación 18(1) 41-51, 1994 - http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/12493/11741
- Kipersain, P. e I. Rodríguez Sáenz: "El juego como recurso genuino en la sala", en Sarlé, P. (coord.): *Lo importante es jugar…. Cómo entra el juego en la escuela*, Rosario: HomoSapiens, 2010.
- KREBS y RUSSEL (1981): "Role-Taking y Altruism: A Rational Approach", en The Development of Pro-Social Behavior, N.J.,
- LEIGHTON, Carlos (1992): *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona, Gedisa.
- Lindqvist, G.: "The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools", *Early Years*, 17: 1, 1996 (6 — 11).
- Lindqvist, G.: 'When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning', *Early Years*, 21, 2001 (1-7).
- Litwin, E.: "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- Lobman, C. L. "What Should We Create Today? Improvisational teaching in play-based classrooms", *Early Years*, 23: 2, 2003 (131 — 142).
- Logue, M. & Detour, A.: "You Be the Bad Guy": A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play", ECRP, Volume 13 Number 1, 2011
- López Pastor, Víctor M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea, 2009
- Mahler, M.: El nacimiento psicológico del infante humano – Simbiosis e individuación. Buenos Aires, Marymar, 1984.
- Meckley, A. M.: "Social Learning in Early Childhood Play Communities", *Early Years*, 17: 2, 1997 (11 — 15).
- Mendoza Fillola, A.: "Concepción y creencias de la evaluación en el docente", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 33, 1998 (Ejemplar dedicado a: Homenaje a Paulo Freire: experiencias educativas en Valladolid / coord. por Martín Rodríguez Rojo, M. Raúl de Prado Núñez) , págs. 107-120
- Moreno-Olivos, Tiburcio, (2010), "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2
- Morgade, G.(comp..): Mujeres en la Educación: género y docencia en Argentina 1870-1930, Miño y Dávila, Bs. As., 1997
- Morillas González, C: "Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego", *Enrahonar* nro. 16, 1990, (11-39)

- Ofele, M.R.: “Nuestros hijos y el juego”, documento del *Instituto de Investigación y Formación en Juego* , disponible en http://www.instituto.ws/mro/Juego-hijos.
- Oliveira K. y Menandro P.: Cultura Lúdica e Utilização de Objetos e Materiais em Brincadeiras de Crianças Guarani de uma Aldeia de Aracruz - *ES. Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*. 2008; 18(2): 179-188.
- Paín, S.: Estructuras inconscientes del pensamiento. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.
- Pérez Rubio, A.: “Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores”, *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007
- Perrenoud, Ph.: “¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos”, *Educar*, ISSN 0211-819X, Nº 22-23, 1998.
- Perrenoud, Ph.: “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l´IUFM*, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker - http://redexport.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc
- Piaget, J. y B. Inhelder: Psicología del niño. Madrid, Morata, 1997.
- Pires, C. y Ortega, G.: *La unidad didáctica. Una herramienta cotidiana*, Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo, 2009.
- Pitluk, L.: La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: el juego-trabajo. Limusa, 2008.
- Potter, G.: “From Symbolic Play to Symbolic Representation in Early Literacy: Clarifying the Links”, *Early Years*, 16: 2, 1996 (13 — 16).
- Pzellinsky, D. R., & Mónica, G.: La Metodología Juego–Trabajo en el Jardín de Infantes. Editorial Ediciones Pae. Buenos Aires, 1982.
- Ramírez, F. y C. Román: “¿Mezclar la hacienda?: Diversidad en las salas de jardín”, *e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 2. Invierno, 2005
- Ravela, P.: *Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* CINDE, 2001.
- Ravela, P. ¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa? *Santiago de Chile, Grupo de trabajo de estándares y evaluación–GRADE, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe–PREAL*, 4, 2003.
- Ravela, P. (ed.): *Los próximos pasos: hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de los aprendizajes en América latina*, documento del PREAL, marzo de 2000 - http://www.oei.es/calidad2/grade.PDF
- Rodríguez Pérez, J.: “Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de niños de Madrid”, *Foro de Educación*, Nro. 9, 2007 (disponible online en http://www.forodeeducacion.com/numero9/completa.pdf) –
- Rodríguez Sáenz, I.: “El juego como contenido”, en Sarlé, P. (coord.): *Lo importante es jugar.... Cómo entra el juego en la escuela*, Rosario: HomoSapiens, 2010.
- Rodríguez, G.: Metodología Juego-Trabajo. Conferencia publicada en tertulia/5/ - www.ut.edu.co, s/d, 1997.
- San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A.: *Pedagogía del Nivel Inicial*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1987.
- Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugarla enseñanza*, Bs As: Paidos, 2008
- Sarlé, P.: *Juego y aprendizaje escolar Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos aires: Novedades Educativas, 2001
- Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998
- Scheines, G.: *Los juegos de la vida cotidiana*, Buenos Aires: Eudeba, 1985
- Silva, Maurício Roberto da. TRAMA DOCE–AMARGA: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. IJUÍ: UNIJUÍ; São Paulo: Hucitec, 2003
- Skelton, C.: “Sex, Male Teachers And Young Children”, Gender & Education, Vol. 6, Issue 1, 1994.

- Smidt, S.: “Sinister storytellers, magic flutes and spinning tops: the links between play and 'popular' culture”, *Early Years*, 24: 1, 2004 (75 — 85).
- Spakowsky, E.: “La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión”, en *Evaluar desde el comienzo Los aprendizajes, las propuestas, la institución Colección: 0a5, la educación en los primeros*, tomo 59, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004
- Storni, M.: “Los Juegos Infantiles. Su significado y valor educativo” en *El Monitor de la Educación Común*, nro. 932, agosto de 1960, p.8
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: "La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Documento de apoyo curricular", Pcia. de Córdoba - http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Inicial/Documento%20de%20evaluacion%20incial.pdf
- Sumsion, J.: “Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker”, en Gender and education, Vol. 11, No. 4, 1999 (pp. 455-468)
- Sumsion, J.: “Negotiating Otherness: a male early childhood educator’s gender positioning”, en International Journal of Early Years Education, Vol. 8, No. 2, 2000.
- Turnbull, J. and Jenvey, V. B.: “Criteria used by adults and children to categorize subtypes of play”, *Early Child Development and Care*, 176: 5, 2006 (539 — 551).
- Turri, C.: “Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Una conceptualización para el nivel inicial” en *Evaluar desde el comienzo Los aprendizajes, las propuestas, la institución Colección: 0a5, la educación en los primeros*, tomo 59, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004
- Turri, Claudia y Roberto Fraguglia: Los informes evaluativos en el Nivel inicial, Buenos Aires: Puerto Creativo, 2014.
- Ullúa, J.: La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea, Buenos Aires: Puerto Creativo, 2009
- Vigotsky, L.: Pensamiento y lenguaje. Barcelona, Paidós, 1995.
- Vogt, W.: *El Mundo del Jardín de Infantes: una oportunidad para el niño*, Buenos Aires: Kapelusz, 1993 (1 ed. 1972) (alemán)
- Volodarski, Graciela. Nivel inicial juego-trabajo en red: ideas y propuestas renovadoras para aplicar en la sala. Buenos Aires: Stella, 2006
- Wainerman, C. y M. Heredia: *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria,* Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999
- Wainerman, C. y.Binstock, G.: “Ocupación y Género. Mujeres y varones en enfermería”, UNICEF-CENEP, Nº 48, 1993.
- Wainerman, Catalina: *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?*, Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2005
- Walkerdine, V.(comp.): *Schoolgirl fictions,* Londres- Nueva York: Verso, 1990
- Walsh, G., McGuinness, C., Sproule, L. and Trew, K.: “Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: what lessons have we learned?”, *Early Years*, 30: 1, 2010 (53 — 66).
- Wills, C.D y Stegeman, W.H.: *La vida en el Jardín de Infantes: manual para maestros*, Buenos Aires: ediciones Troquel, 1965 (1 edición: 1951) (trad. Cristina Fritzsche)
- Winnicot, D.: El niño y el mundo externo, Buenos Aires, Lumen, 1993.

NOTA: pertenecen al autor las traducciones del inglés y el portugués.